



## **Relatório de Estágio Profissional**

**- A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS DE MÃOS DADAS -**

**Maria João Caetano Cardoso**

**Porto, 2015**





## **Relatório de Estágio Profissional**

### **- A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DE MÃOS DADAS -**

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2.º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Silva

Co-orientadora: Professora Doutora Tânia Bastos

**Maria João Caetano Cardoso**

**Porto, setembro de 2015**

**Ficha de Catalogação**

Cardoso, M. (2015). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M. Cardoso. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**Palavras-chave:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO, NEE, ATITUDES

## **DEDICATÓRIA**

Ao Luís,  
meu anjo, meu príncipe, meu filho,  
o meu maior tesouro!!!



## **AGRADECIMENTOS**

Na realização deste trabalho foi determinante o auxílio e presença de várias pessoas, que possibilitaram a sua concretização. Agradecer-lhes é reconhecer a sua importância.

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento:

À professora Paula Silva pela orientação, correção e revisão do relatório, bem como pela compreensão e disponibilidade demonstrada.

À minha co-orientadora e amiga Tânia Bastos por, mais uma vez, estar presente e demonstrar a sua amizade e sabedoria. Obrigada.

A todos os professores que participaram neste estudo, pela disponibilidade e interesse demonstrado. E a toda comunidade escolar que me recebeu com tanta amabilidade. Não posso deixar de destacar a psicóloga Tânia Lemos, do gabinete SPO da ESJEA, que me recebeu de braços abertos.

Ao Leonardo por ouvir os meus desabafos e preocupações, por toda a compreensão e dedicação nesta caminhada, um profundo agradecimento.

À minha família e amigos pela paciência e apoio.





## ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS.....	III
ÍNDICE GERAL.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIII
RESUMO.....	XV
ABSTRACT.....	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIX
<b>CAPÍTULO I – Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO II – Enquadramento e realização da prática profissional.....</b>	<b>7</b>
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO.....	9
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	25
3.1. Contexto Teórico.....	25
3.2. Contexto Legal, Institucional, Funcional.....	29
4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	42
<b>CAPÍTULO III – Revisão Literatura.....</b>	<b>49</b>
5. A INCLUSÃO .....	51
5.1. Antecedentes.....	51
5.2. A integração.....	51
5.3. A inclusão.....	55
5.4. A escola inclusiva.....	56
5.5. A escola inclusiva em Portugal.....	60
5.6. A escola inclusiva na Região Autónoma dos Açores.....	63
5.7. Estratégias de inclusão no meio escolar.....	69
6. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	72
6.1. Definição do conceito Necessidades Educativas Especiais.....	72
6.2. A avaliação das Necessidades Educativas Especiais.....	75
6.3. A classificação das Necessidades Educativas Especiais.....	77

6.3.1. Necessidades Educativas Especiais de caracter permanente.....	78
6.3.2. Necessidades Educativas Especiais de carácter temporário.....	87
6.4. Necessidades Educativas Especiais.....	87
7. A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	89
7.1. A Educação Física como meio de inclusão.....	91
7.2. Barreiras à inclusão na aula de Educação Física.....	98
7.3. O professor de Educação Física e a inclusão.....	101
7.4. A relação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais com os seus pares na aula de Educação Física: contributos para a inclusão.....	103
8. ATITUDES.....	105
8.1. Estrutura das atitudes.....	108
8.2. Estudos sobre atitudes face à inclusão.....	110
<b>CAPÍTULO IV – Estudo Empírico: <i>atitudes, estratégias e barreiras à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais – estudo centrado nos professores de Educação Física da ilha Terceira, Açores.</i></b> .....	<b>117</b>
9.1. Resumo.....	119
9.2. Introdução.....	120
9.3. Metodologia.....	122
9.3.1. Amostra.....	122
9.3.2. Instrumentos.....	128
9.3.3. Procedimentos de recolha de dados.....	131
9.3.4. Procedimentos de análise de dados.....	132
9.4. Apresentação dos resultados.....	134
9.4.1. Estatística descritiva da escala de atitudes globais e das subescalas de atitudes.....	134
9.4.2. Análise comparativa das atitudes globais dos professores de Educação Física em função do sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais e trabalho prévio com alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	136
9.4.3. Análise comparativa das subescalas de atitudes dos professores de Educação Física em função do sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais e trabalho prévio com alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	137

9.4.4. Análise comparativa do item doze (pretendo frequentar formações para alargar os meus conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais) em função do sexo, idade, habilitações académicas, tempo serviço, trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais e trabalho prévio com alunos com Necessidades Educativas Especiais..	142
9.4.5. Análise qualitativa.....	142
9.5. Discussão dos resultados.....	149
9.6. Conclusões.....	163
<b>CAPÍTULO V – Conclusões gerais.....</b>	<b>167</b>
<b>CAPÍTULO VI – Referências bibliográficas.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>207</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Campos de basquetebol.....	34
<b>Figura 2.</b> Campos de futebol/andebol.....	34
<b>Figura 3.</b> Ginásio.....	35
<b>Figura 4.</b> Sala de combate/dança.....	35
<b>Figura 5.</b> Sala de ginástica.....	36
<b>Figura 6.</b> Pavilhão multiusos.....	36
<b>Figura 7.</b> Arrecadação.....	36
<b>Figura 8.</b> Balneários e cacifos individuais.....	37
<b>Figura 9.</b> Tipos de Necessidades Educativas Especiais permanentes (adaptado de Correia, 1999, p.50).....	78
<b>Figura 10.</b> Perceção dos professores de Educação Física acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas.....	145
<b>Figura 11.</b> Perceção dos professores de Educação Física acerca das barreiras à inclusão.....	147
<b>Figura 12.</b> Estratégias implementadas pelos professores de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física.....	149



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Prevalência das Necessidades Educativas Especiais nas escolas dos docentes da amostra.....	124
<b>Tabela 2.</b> Distribuição do tempo de trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	125
<b>Tabela 3.</b> Distribuição do tempo de trabalho segundo os tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	125
<b>Tabela 4.</b> Estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) de cada dimensão e da escala total.....	135
<b>Tabela 5.</b> Estatística descritiva (média, desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância das escalas globais de atitudes em função do sexo.....	136
<b>Tabela 6.</b> Comparação das atitudes das escalas globais em relação aos diferentes tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	137
<b>Tabela 7.</b> Estatística descritiva (média, desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância da subescala de atitude <i>capacidades</i> em função do sexo.....	138
<b>Tabela 8.</b> Estatística descritiva (média, desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância da subescala de atitude <i>aceitação</i> em função das habilidades literárias.....	139
<b>Tabela 9.</b> Estatística descritiva (média, desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância da subescala de atitude <i>aceitação</i> em função do trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	140
<b>Tabela 10.</b> Estatística descritiva (média, desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância da subescala de atitude <i>benefícios</i> em função do trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	141
<b>Tabela 11.</b> Comparação entre as subescalas de atitudes com todas as Necessidades Educativas Especiais agrupadas.....	142





## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I.</b> Inventário do material desportivo da ESJEA .....	XXII
<b>Anexo II.</b> Autorização para a realização do estudo.....	XXVI
<b>Anexo III.</b> Termo de consentimento informado, livre e esclarecido.....	XXVIII
<b>Anexo IV.</b> Questionário.....	XXX
<b>Anexo V.</b> Guião de entrevista.....	XXXVIII
<b>Anexo VI.</b> Transcrição das entrevistas.....	XLII



## RESUMO

A realização deste relatório enquadra-se no âmbito do Estágio Profissional o qual está inserido no segundo ano do Segundo Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário. O presente documento dá a conhecer todo o desenvolvimento da minha carreira profissional, que exerço há sete anos como professora de EF, destacando a análise e reflexão da minha atividade ao longo do ano letivo 2014/2015. Este documento encontra-se estruturado em seis grandes capítulos. O primeiro refere-se à *introdução* onde se realiza um enquadramento do Relatório de Estágio e uma breve contextualização da temática em análise, identificando o problema de investigação e a sua pertinência. No segundo capítulo desenvolvo o *enquadramento biográfico* onde apresento o meu percurso de vida e relato momentos pessoais marcantes que influenciaram a minha vida profissional. No *enquadramento da prática profissional* exponho todo o contexto onde se desenvolveu a minha atividade profissional no ano letivo 2014/2015 e a *experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)* abordo toda a minha experiência enquanto professora de alunos com NEE na Região Autónoma dos Açores. No capítulo três *revisão da literatura* foi elaborada uma análise detalhada da literatura acerca das temáticas fundamentais para a compreensão do problema de investigação do estudo empírico. No capítulo subsequente, quatro – *estudo empírico* foi desenvolvido o estudo de investigação intitulado *atitudes, estratégias e barreiras à inclusão de alunos com NEE – estudo centrado nos professores de EF da ilha Terceira, Açores*, cujos objetivos foram: i) caracterizar as atitudes dos professores de EF em função dos diferentes tipos de NEE e de variáveis específicas (e.g., idade, sexo, habilitações académica, tempo de serviço) e ii) aprofundar as perceções dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com NEE, analisando detalhadamente as suas práticas inclusivas através da identificação das barreiras percebidas e das estratégias de inclusão implementadas. No quinto capítulo, *conclusões gerais*, faço uma breve reflexão acerca do meu percurso profissional para o meu crescimento pessoal e profissional, bem como as minhas expectativas para o futuro. Por último, no capítulo seis *referências bibliográficas* surge a lista de referências bibliográficas consultadas para a elaboração desta dissertação.

**Palavras-chave:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO, NEE, ATITUDES



## ABSTRACT

Achieving this report falls under the Professional Practice which is inserted into the second year of the second cycle of studies leading to the degree of Master of Physical Education (PE) Teaching in Primary and Secondary Education. This document sets forth the entire development of my professional career that I exercise for seven years as a teacher of PE, highlighting the analysis and reflection of my activity throughout the school year 2014/2015. This document is divided into six main chapters. The first refers to the introduction which takes place a framework of Training Report and a brief background of the subject under review, identifying the research problem and its relevance. In the second chapter we develop the biographical framework where present my life path and reporting outstanding personal moments that influenced my professional life. In the framework of professional practice expose the whole context where it developed my professional activity in the academic year 2014/2015 and experience with students with Special Educational Needs (SEN) aboard all my experience as a teacher of students with SEN in the Azores. In chapter three literature review was prepared a detailed analysis of the literature on the fundamental issues for understanding the empirical study research problem. In the subsequent chapter four - empirical study was conducted the research study entitled attitudes, strategies and barriers to inclusion of pupils with SEN - study focused on PE teachers of Terceira, Azores, whose objectives were: i) to characterize the attitudes of teachers EF according to the different types of SEN and specific variables (e.g., age, gender, academic qualifications, length of service) and ii) deepen perceptions of PE teachers towards inclusion of pupils with SEN in detail by analyzing their inclusive practices by identifying the perceived barriers and inclusion strategies implemented. In the fifth chapter, general conclusions, I make a brief reflection on my career for my personal and professional growth, as well as my expectations for the future. Finally, in chapter six references comes the list of references consulted for the preparation of this work.

**Keywords:** PROFESSIONAL STATUS, PHYSICAL EDUCATION, INCLUSION, SEN, ATTITUDES



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EP - Estágio Profissional

MEEFEBS - Mestreado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF - Educação Física

FCDEF-UP - Faculdade de Ciências do Desporto e de EF da Universidade do Porto

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ES - Ensino Secundário

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCP - Futebol Clube do Porto

EB - Ensino Básico

ESJEA - Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

EPSCMAH - Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo

TPCA - Turma de Projeto Curricular Adaptado

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

EE - Educação Especial

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

PEI - Projetos Educativos Individuais

REE - Regime Educativo Especial

RAA - Região Autónoma dos Açores

CEI - Currículo Específico Individual

RGAPA - Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos

PII - Programa de Intervenção Individualizado





## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**



## 1. INTRODUÇÃO

A realização deste relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP) do segundo ano do Segundo Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). O presente documento dá a conhecer todo o desenvolvimento da minha carreira profissional, que exerço há sete anos como professora de Educação Física (EF), focando principalmente a análise e reflexão da minha atividade no ano letivo 2014/2015. Esta necessidade de formação contínua e simultaneamente de pós-graduação, surge porque nenhuma licenciatura forma profissionais acabados e definitivos. Apesar de considerar que a minha formação inicial, licenciatura em Ciências do Desporto e de EF na Faculdade de Ciências do Desporto e de EF da Universidade do Porto (FCDEF-UP), foi um alicerce bem estruturado e solidificado na construção de conhecimentos profissionais, senti que estava longe de dominar totalmente os requisitos de uma professora eficaz e altamente qualificada. Portanto, enquanto profissional na docência procurei desta forma melhorar e saber mais para intervir da forma mais adequada. No meu caso, e porque já tinha habilitação profissional obtida pela licenciatura em EF pré-Bolonha, não realizei a componente de “prática pedagógica” da unidade curricular de Estágio Profissional. Deste modo, o presente Relatório de Estágio não decorre da realização de um estágio, mas é uma reflexão sobre a minha experiência profissional e sobre uma temática relevante para o meu desenvolvimento profissional. No meu percurso profissional as Necessidades Educativas Especiais (NEE) estiveram sempre presentes. Embora fosse sensível a essa questão considerava que não estava preparada para ser um agente de inclusão. Por isso, o meu investimento em termos de formação e de desenvolvimento profissional sempre considerou a aliança entre o ser professora e as NEE. Nesta perspetiva, surge o título do presente relatório *a EF e as NEE de mãos dadas*.

Neste documento preside também um estudo empírico, *atitudes, estratégias e barreiras à inclusão de alunos com NEE – estudo centrado nos professores de EF da ilha Terceira, Açores*. Apesar de existirem diversos

estudos sobre as atitudes dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE desconhecemos que este tema tenha sido analisado na Região Autónoma dos Açores (RAA). Por outro lado, consideramos pertinente aprofundar a temática, recorrendo a metodologia mista, e dando ênfase às práticas inclusivas nomeadamente, estratégias e barreiras de inclusão na EF. Assim, os objetivos do estudo foram: i) caracterizar as atitudes dos professores de EF em função dos diferentes tipos de NEE e de variáveis específicas (e.g., idade, sexo, habilitações académica, tempo de serviço) e ii) aprofundar as perceções dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com NEE, analisando detalhadamente as suas práticas inclusivas através da identificação das barreiras percebidas e das estratégias de inclusão implementadas. A pertinência deste tema decorre do facto da educação inclusiva se assumir cada vez mais como fulcral na sociedade contemporânea, estando visível nos conceitos introduzidos na legislação, no discurso político e nas tendências académicas e pedagógicas. Esta realidade confere responsabilidades acrescidas às instituições educativas e em especial aos docentes, nomeadamente no desenvolvimento de práticas e experiências que potenciem um processo de ensino-aprendizagem vocacionado para as particularidades de cada indivíduo. Nesta perspetiva, a EF, contemplada no currículo do 3.º ciclo e no ensino secundário (ES) pode manifestar-se como um veículo privilegiado na implementação efetiva desta filosofia, dependendo sobretudo da atitude do docente (Lebres, 2010).

Regulamentada mas flexível, a estrutura do presente Relatório de Estágio é apresentada da seguinte forma:

- *capítulo um – introdução*, realiza-se um enquadramento do Relatório de Estágio e uma breve contextualização da temática em análise, identificando o problema de investigação e a sua pertinência;

- *capítulo dois – ponto dois enquadramento biográfico* o qual possui um carácter pessoal, autobiográfico, discorrendo sobre o meu percurso de vida e profissional; *ponto três - enquadramento da prática profissional* onde se desenvolve as atividades da prática profissional desde o seu contexto teórico, legal, institucional e funcional; *ponto quatro - experiência profissional com alunos*

com NEE numa perspectiva reflexiva da prática no âmbito da temática desenvolvida no capítulo quatro, assume-se como um relato das experiências da atividade profissional com alunos com NEE;

- *capítulo três – revisão da literatura* foi elaborada uma análise detalhada da literatura acerca das temáticas fundamentais para a compreensão do problema de investigação, nomeadamente: inclusão, NEE, EF e atitudes;

- *capítulo quatro – estudo empírico*, resultante de um problema da prática, possui um carácter mais científico, pois apresenta e delimita as perspectivas teóricas do tema *atitudes, estratégias e barreiras identificadas pelos professores de EF para a inclusão de alunos com NEE*, expondo a metodologia de um estudo de investigação, a apresentação e discussão dos resultados e a conclusão;

- *capítulo cinco – conclusões gerais* surge como uma síntese do meu percurso profissional bem como as minhas expectativas para o futuro.

- *capítulo seis – referências bibliográfica* aparece a lista de referências bibliográficas consultadas para a elaboração desta dissertação

Por último, será apresentado no final da dissertação (anexos) os documentos utilizados ao longo do trabalho.



## **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**





## **2.ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO**

Nasci em Tomar, uma cidade histórica e revejo, claramente, os episódios da minha infância e da adolescência vivida nessa cidade situada na zona centro. Sinto que esse tempo de descoberta me marcou decisivamente no que respeita à relação que mantenho com a atividade desportiva.

Do jardim-de-infância até hoje, o meio escolar e desportivo sempre fez parte da minha vida. O meu pai era desportista e o seu sonho era ser professor de EF tendo-me sempre influenciado e incentivado para esta área. Acredito que jamais deixei de ser persuadida por esta proximidade voluntária e por isso fui sempre determinada e resoluta nas minhas opções profissionais e nas referências filosóficas que privilegio. Assim, aos três anos iniciei a adaptação ao meio aquático na piscina Municipal de Tomar, que na época funcionava apenas no verão pois era exterior. Nos verões seguintes continuei a aprender esta modalidade até que aos seis anos o treinador do clube, Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, me convidou a integrar a equipa de competição. Durante a época desportiva, os treinos decorriam na piscina municipal de Torres Novas e as deslocações estavam ao encargo do clube. Inicialmente, comecei por treinar duas vezes por semana, e mais tarde, cinco vezes por semana. Percorria, aproximadamente, sessenta quilómetros (ida e volta) na carrinha do clube com os restantes nadadores. Apesar da distância e do tempo despendido, o percurso era visto por mim com enorme contentamento porque era um momento de convívio, partilha

e descoberta. Estas ocasiões foram deveras fundamentais para o meu crescimento e para a criação de laços de amizade, bem como de ligação profunda e eterna com o desporto. Esta modalidade, que não é exclusivamente individual, ensinou-me a respeitar o outro, a interagir com diferentes personalidades e feitios, tornou-me uma pessoa mais sociável e extrovertida. Mas nadar também me ajudou a ser humilde, característica que admiro tanto no ser humano. Nadar é um exercício diário de humildade pois relembra a importância de treinar, de trabalhar muito para chegar a um resultado. Esta vertente competitiva também me ajudou a ser autodisciplinada, autoconfiante, independente e saber lidar com as vitórias e admitir as derrotas.

A par da natação sempre pratiquei outras modalidades desportivas no contexto educativo - desporto escolar. Pertenci à equipa feminina de futsal que participou em alguns campeonatos locais, regionais e mesmo nacionais. Para além disso, todos os anos letivos participei no corta-mato escolar, sendo sempre selecionada para a fase regional. Por equipas, consegui participar duas vezes na prova nacional. Frequentemente, participava nos torneios desportivos escolares (voleibol, *street basket*, futebol alunos versus professores) e durante um ano pertenci ao clube desportivo de exploração da natureza onde pratiquei a escalada, rappel, canoagem, trilhos pedestres, etc.. Este leque de modalidades com que me deparei nesta fase expandiu os meus interesses no desporto, deixando de estar limitada à natação. Ao estar em contato com outros desportos, coletivos e radicais, tornou a minha vivência desportiva mais diversificada, que por sua vez, me proporcionou um desenvolvimento

mais geral e heterogéneo. Nunca me senti mais motivada por um ou por outro desporto, sempre adorei e necessitava de ter atividade física regular para me sentir feliz. Na minha opinião, nesta fase adquiri um conjunto de alicerces gerais desportivos que estabeleceram as bases necessárias para pretender um futuro ligado ao desporto. Evidentemente o desporto sempre fez parte da minha vida e através dele tive a oportunidade de fazer grandes amizades, proporcionou-me grandes convívios, conheci novos lugares e cresci. Cresci com o desporto. Logo, querer continuar profissionalmente nessa área foi um processo natural.

No que se refere à minha decisão em querer ser professora de EF, penso que as minhas experiências no contexto escolar assumiram um papel essencial nesse processo. Sempre que havia aula de EF o sentimento que se instalava de imediato em mim era de exaltação e de felicidade, desejando que os noventa ou os quarenta e cinco minutos da aula durassem para sempre. Eram momentos de alegria e de empenho, de concentração e atenção para com o professor/a da disciplina. Tive professores muito profissionais e apaixonados pelo desporto que incutiam em mim o entusiasmo pela sua profissão e, assim, comecei a sonhar em tornar-me como eles, professora de EF. A minha primeira referência significativa surgiu com o meu professor de EF que me acompanhou durante o 3º ciclo. Para mim ele foi um modelo pela paixão que demonstrava ao ensinar e por se orgulhar do seu papel na sociedade. Era um educador que amava o que fazia e se dedicava de corpo e alma ao trabalho. Mais tarde, quando ingressei no ES tive um professor de EF, no décimo e décimo

primeiro ano de escolaridade, que criava uma empatia tal com os alunos que todos estavam abertos à aprendizagem e bastante empenhados. Este professor conhecia bem os interesses e motivações dos alunos, falava *a mesma língua* que nós. E, por último, mas com o mesmo destaque surge a minha professora de EF do décimo segundo ano de escolaridade que apresentava uma formação sólida e ampla. Dominava os conteúdos da disciplina e utilizava diferentes metodologias e práticas de ensino. Estes profissionais foram um modelo para mim e influenciaram positivamente a minha decisão e, eventualmente, a minha construção/conceção sobre o que é um professor de EF competente, ou seja, um bom professor gosta do que faz, é incentivador, tem uma boa formação inicial e aposta na formação continuada.

Quando comecei a frequentar o décimo ano de escolaridade não tive dúvidas que a componente de formação técnica (tecnológica ou artística) - Desporto, oferecida pela Escola Secundária Jácome Ratton era a minha escolha. E assim foi, frequentei o curso mencionado até ao décimo segundo ano de escolaridade. Foram três anos muito marcantes, com muitas atividades físicas divertidas e muitas experiências inesquecíveis, como por exemplo os acampamentos, em zonas balneares, que se realizavam anualmente durante um fim-de-semana repleto de jogos e atividades desportivas contribuindo para desenvolver a socialização, a amizade, o trabalho em equipa, o respeito ao próximo e pelas diferenças, respeito pela natureza, valorização do brincar e do desporto sob a forma lúdica. Outra experiência muito enriquecedora que os professores do curso

em questão nos ofereceram foi colaborar na organização do *Mini-Challenger* dos Jogos de Tomar. Para além disso, também informavam-nos sempre acerca das ações de formação que surgiam e motivavam-nos a participar, como por exemplo a ação de formação árbitros e juízes de nível dois de futebol de cinco que eu frequentei. Na minha opinião estes aspetos tiveram um peso importante na escolha da minha licenciatura e foram benéficos durante a minha formação inicial. Prontamente, não hesitei em relação ao curso superior que queria seguir. Gostaria, também, de realçar o papel preponderante da minha professora do último ano do ES que influenciou-me positivamente na escolha da faculdade a candidatar-me, nomeadamente a FCDEF-UP. Para grande regozijo meu, após a realização dos exames nacionais, entrei na minha primeira escolha a FCDEF-UP, atual Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A formação inicial na FADEUP constituiu uma etapa importante no processo de aprender a ensinar. Ao longo dos primeiros quatro anos, foram adquiridos um conjunto de conhecimentos e ferramentas de intervenção fundamentais para o exercício da nossa profissão, quer no contexto do ensino, como noutros postos de mercado de trabalho relacionados com a atividade física. No meu caso no terceiro ano ingressei na especialização em alto rendimento - natação. Esta escolha prendeu-se com a vivência e paixão que desenvolvi por esta modalidade desde tenra idade, tal como foi descrito anteriormente. A opção decorreu durante o terceiro e quarto ano da licenciatura. No terceiro ano frequentei a opção metodologia I – natação que me

forneceu bases para no segundo ano letivo, em continuidade com a disciplina de metodologia II, fazer o meu centro de treino no Futebol Clube do Porto, o que constituiu uma oportunidade para aplicar alguns entendimentos e enriquecer o meu leque de conhecimentos. Esta experiência de treinadora-estagiária foi inesquecível pelo facto do meu objetivo de ser treinadora estar mais próximo e por fazer parte de uma equipa com a excelência e carisma do Futebol Clube do Porto. Não posso deixar de referir toda a disponibilidade, apoio e amizade do treinador José Silva, dos treinadores adjuntos Paulo Santos e Rita Fernandes, bem como das minhas colegas de estágio Iara Santos e Cláudia Tão e dos professores da opção João Paulo Vilas-Boas e Ricardo Fernandes. Quanto à especialização como treinadora de nível II considero que foi deveras significativa pois me ofereceu mais uma opção na carreira profissional. Oportunidade essa que agarrei sempre que tive possibilidade e que desenvolvo até hoje, pela realização e felicidade que me traz.

Um curso trabalhoso, cujas características exigem uma enorme dedicação e empenho do aluno para o concretizar, já que se investem muitas horas na instituição de ensino a ter aulas, a trabalhar em grupo ou individualmente, a pesquisar, a treinar ou a confraternizar com os vários elementos que a constituem (colegas e amigos, professores, funcionários). Todo este processo foi fundamental para adquirir conhecimentos profundos na área da educação e do desporto, nas relações pessoais e na capacidade de sacrifício e de trabalho. De entre as várias unidades curriculares quero destacar os estudos práticos e as didáticas que considero que foram fundamentais para

me sentir bem preparada e confiante para iniciar a carreira docente. Durante esses anos, procurei ouvir e interiorizar com a máxima atenção todos os ensinamentos, ideias, concepções e métodos de ensino-aprendizagem. A partir dos conhecimentos que estruturei ao longo do curso, da minha intensa atividade reflexiva e da análise das diversas concepções defendidas por diferentes personalidades, procurei organizar a informação e delinear a minha própria concepção de ensino para colocar em prática no ano de estágio pedagógico. Um ano que representa uma oportunidade única e privilegiada de formação na medida em que, ao situar-me numa realidade concreta (a Escola), permitiu-me colocar em prática todos os conhecimentos e experiências anteriormente adquiridas e, dessa forma, aumentar a minha experiência profissional. Foi-me dada a oportunidade de aperfeiçoar as minhas capacidades, qualidades e competências, e de construir o meu modelo de professor de EF.

O meu estágio pedagógico, incluído na licenciatura pré-bolonha, decorreu no ano letivo de 2005/2006, na Escola Secundária e 3º Ciclo Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, Valadares, com as minhas colegas Tânia Bastos e Mariana Cunha. Como responsável pela supervisão do meu estágio foi nomeada a Prof. Dra. Paula Batista e como professora cooperante a Dra. Fátima Araújo.

Antes do estágio pedagógico começar tinha muitas incertezas quanto à forma como seria aplicado devido à implementação das novas políticas subjacentes aos estágios pedagógicos pelo Ministério da Educação. Vivenciei sentimentos de ansiedade, de incerteza e de receio, que se foram atenuando à medida que o tempo ia passando e

as regras de conduta iam sendo definidas. Mas nem todos os sentimentos negativos cessaram, pois o número alargado de tarefas a realizar e os constantes desafios e obstáculos a ultrapassar fizeram despoletar intranquilidade e angústias. Contudo, o elevado empenho, sentido de responsabilização e amizade com que o meu núcleo de estágio enfrentou todas as etapas amainou as nossas preocupações e colocou-nos num nível ótimo de prestação.

O estágio pedagógico era organizado com base em quatro áreas de desempenho, que se encontravam interligadas e descritas em regulamento próprio, a saber: área 1 - organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área 2 e 3 - participação na escola e relações com a comunidade; área 4 - desenvolvimento profissional.

Quanto à área 1 atendemos às fases de conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. Na conceção do ensino, que considero a base de todo o complexo processo de ensino-aprendizagem, realizámos um conjunto de tarefas que se prendiam com o objetivo de conhecer e estudar a realidade educativa que nos envolvia: a Escola e a comunidade da Vila de Valadares. Nesse sentido, começámos por analisar um conjunto de documentos específicos da nossa Escola: regulamento interno e projeto educativo de escola e o regulamento interno da área disciplinar de EF, bem como o material informativo disponibilizado pela Junta de Freguesia de Valadares. Uma vez distribuídas as turmas pelas três estudantes-estagiárias e conhecidas as faixas etárias que iríamos lecionar, passámos a caracterizá-las sob o ponto de vista físico, psicológico e motor, bem como analisámos os programas de EF e estruturamos as



matérias a lecionar. Desta forma, com todas as concepções e ideias pré-definidas, deu-se início à realização dos diferentes níveis de planeamento, relativamente aos quais foi necessário ter em atenção inúmeras variáveis que influenciariam o sucesso da sua execução (espaços e materiais disponíveis, número de tempos letivos, rotatividade dos espaços, características dos alunos, estruturação das matérias de ensino adequadas às necessidades reais dos mesmos, entre outros). Todo este trabalho seguiu as linhas orientadoras propostas pelo modelo de instrução de Vickers (1990), e foi na preparação das unidades didáticas e dos planos de aula que o trabalho se traduziu como mais intensivo. Face à necessidade de efetuar uma investigação exaustiva, desde a análise da modalidade em questão, até às progressões de ensino, passando pelas grelhas e estruturas de conhecimento, métodos de ensino e seleção de exercícios, que foi realizada ao pormenor tendo em vista o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Para a realização do processo de ensino e aprendizagem tentei propor atividades criativas, motivantes, diversificadas e adaptadas aos alunos. Acho que esta condição foi indispensável para criar um clima favorecedor da aprendizagem. Portanto, uma das minhas finalidades enquanto professora de EF era apresentar tarefas adequadas às capacidades dos alunos e à matéria de ensino, além de promover aulas fluídas, dinâmicas e cativantes. Com este intuito, nas modalidades individuais organizei a prática por estações, circuitos e percursos e nas modalidades coletivas, os jogos reduzidos foram o meio preferencial de exercitação. Em todas as matérias valorizei as

situações lúdicas e competitivas e conjuguei modalidades de carácter individual e coletivo. Procurei, sempre que possível, abordar as modalidades de maior preferência por parte dos alunos, bem como as com modalidades em que estes revelavam maiores dificuldades. Contudo, devido às limitações temporais e espaciais, a minha meta de proporcionar uma prática diversificada ao longo do tempo nem sempre foi cumprida. Ainda assim, considero que as propostas que coloquei em prática foram ajustadas, maximizaram o tempo de prática, de aprendizagem e de vivência das habilidades, além de motivarem os discentes para as aulas de EF. Quanto aos espaços e equipamentos que a Escola possuía estes eram um pouco precários e exigiram sempre uma grande articulação para não comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Porém, não considero que estas circunstâncias tenham sido negativas, pelo contrário, a necessidade de lidar com estas condições permitiu-me alargar a capacidade de adaptação, flexibilidade e a criatividade no ensino da EF. A título de exemplo, retrato uma aula de jogos desportivos coletivos em que devido às condições climatéricas me foi atribuído um espaço interior de dimensões reduzidas, onde consegui gerir o espaço de forma aos vinte e oito alunos encontrarem-se simultaneamente em atividade. Portanto, com muito esforço e empenho consegui ultrapassar todos os obstáculos materiais alcançando um ensino, na minha opinião, com qualidade. Assim sendo, julgo que foi um treino efetivo que me permitiu adaptar e contornar as dificuldades materiais que são um obstáculo bastante real nas escolas do nosso país. As reflexões acerca das aulas, permitiram-me compreender os aspetos positivos e

os aspetos negativos da minha intervenção. Esta análise era de grande utilidade para ponderar sobre a melhor forma de atuar. Além disso, a observação sistemática, registada nas fichas de observação, que realizei durante as aulas das minhas colegas de estágio, durante todo o ano letivo foram de grande relevância pois permitiram-me melhorar a minha prestação individual enquanto professora. Esta situação possibilitou-me uma melhor compreensão dos aspetos a aperfeiçoar e o contato com turmas e alunos muito distintos que enriqueceram o meu conhecimento e vivências. No que reporta ao processo de avaliação do ensino inicialmente tive algumas dificuldades em transpô-lo para a prática, particularmente a avaliação sumativa, pois embora este meio seja o mais consensual de analisar o processo e o produto do ensino, encontra-se repleto de falhas inerentes à condição humana. Todavia, com o intuito de minorar esses erros criei sempre critérios de avaliação, pretendendo que estes refletissem os objetivos comportamentais que exigia nas aulas e fossem definidos de uma forma objetiva e concisa. Tendo por base estes pressupostos e a partir do momento em que melhorei a minha forma de estar na aula, consegui de um modo mais fácil e justo atribuir uma classificação aos alunos.

Dentro da área de desempenho *participação na escola e relação com a comunidade*, desenvolvemos um conjunto de tarefas extracurriculares as quais passo a citar: organização da ação de formação subordinada ao tema *danças sociais na escola*; o *dia do judo*; a apresentação de um estudo sobre a *competência profissional*; organização de um *pedy-paper* de orientação pelo espaço exterior da

escola; e, colaborámos com empenho na organização de todos os eventos desportivos levados a cabo pelo departamento de EF, como o *o dia mundial da dança* e o *torneio de voleibol* – *Luís Jeremias*. Para além disso, desenvolvi tarefas de acompanhamento de direção da nossa turma (i.e., participação na resolução de todos os aspetos burocráticos: registo de faltas; assistência às reuniões; análise de documentação específica; participação, acompanhamento dos problemas da turma). O desenvolvimento destas tarefas contribuiu para o enriquecimento da nossa formação profissional e pessoal, e permitiu compreender e envolver-nos no contexto real de escola, possibilitando, simultaneamente, o aperfeiçoamento e melhoramento da nossa capacidade organizativa e de trabalho cooperativo com outros docentes da Escola.

Na área *desenvolvimento profissional* realizámos um projeto de formação individual, uma análise genérica do sistema educativo e da profissão, um relatório crítico, um estudo de caso e um estudo de natureza exploratória. Este conjunto de tarefas de investigação e ponderação contribuiu para desenvolvermos a nossa capacidade de reflexão, de análise e de síntese sobre o nosso desempenho.

Concluindo, considero que o processo de estágio pedagógico colocou-me num excelente ponto de partida para ingressar na atividade docente que sempre desejei seguir. Esse ano foi fundamental para confirmar a ambição que sempre me acompanhou, ser professora de EF. Foi um ano fantástico, uma experiência única e inesquecível na minha vida, compartilhada com pessoas que engrandeceram significativamente a minha formação. Jamais

esquecerei esses meses e principalmente cada nome, cada cara, cada personalidade dos meus primeiros alunos...Nos dias de hoje, fazendo uma retrospectiva desse processo, tenho plena consciência que o estágio pedagógico foi fulcral para a minha atividade enquanto professora de EF. São vários os motivos que concorreram para esta situação, mas gostaria de salientar o facto de me ter sentido muito segura e confiante quando iniciei a minha atividade profissional. Todas as angústias vivenciadas antes do estágio pedagógico não se reproduziram no meu primeiro ano de atividade profissional enquanto docente de EF. Senti-me preparada para abraçar todas as funções que me foram atribuídas e senti-me capaz de intervir na resolução de todos os possíveis problemas.

Após a conclusão da licenciatura realizei um EP na Divisão do Desporto da Câmara Municipal de Tomar, nomeadamente na piscina municipal, com funções ao nível da lecionação de aulas de adaptação ao meio aquático e de aperfeiçoamento a utentes bebés, crianças e adultos, aulas de hidroginástica e sessões específicas para utentes com patologias na coluna. Para além disso, participei na organização de eventos desportivos e desempenhei funções de monitora num campo de férias desportivas. No ano seguinte, a minha chefe, a Prof. Diva Cobra, convidou-me para continuar a trabalhar na Divisão do Desporto promovendo-me a coordenadora da Escola de Natação. Foi com muita exaltação e dedicação que aceitei o meu novo posto. Para além dessas funções, o meu horário contemplava a lecionação de aulas de natação de adaptação ao meio aquático e de aperfeiçoamento a diversas idades, desde os seis meses aos oitenta

anos, e orientava os treinos de uma turma de pré-competição constituída por aproximadamente doze alunos dos sete aos dez anos de idade que necessitavam de consolidar a técnica de nado. Especificamente neste grupo, tentei incutir algum espírito competitivo aos alunos desta classe, no sentido de os incentivar para a prática desportiva competitiva. Porém, para continuar no ativo na minha área de formação inicial, conciliava estas atividades com a lecionação de aulas de EF ao 1º ciclo do Ensino Básico (EB) pela Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, entidade responsável pela dinamização das Atividades de Enriquecimento Curricular no concelho de Tomar. Embora estivesse a trabalhar numa área que adoro, pois a natação foi a minha área de especialização na FADEUP e a experiência de lecionar ao nível do 1º ciclo do EB permitiu-me manter ligada ao ensino, não estava completamente realizada. O sonho de ser professora de EF ao nível do 3º Ciclo do EB e Secundário continuava.... até que, em finais de novembro de 2008, fiquei colocada na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA), na ilha Terceira, Açores, com horário completo mas de substituição temporária. Na secretaria da Escola informaram-me logo que, possivelmente, o horário seria até ao final do ano letivo, contudo não me poderiam dar certezas. Em consequência desta situação, surgiu um conflito interior, seguir o sonho de ser professora, ainda que temporariamente, ou ficar na minha cidade natal onde profissionalmente estava bem e estável. Optei por seguir o desejo pelo qual sempre quis e lutei. Fui à aventura, de malas e bagagens, rumo aos Açores para ser professora de EF. A adaptação e integração no

novo meio comunitário e escolar foram fantásticas. Tudo correu de acordo com as minhas expectativas e reforcei a minha vocação. Não tive dúvidas quanto ao destino da minha vida e, dada a conjuntura atual do mercado de trabalho em Portugal Continental, voltei a concorrer para os Açores com a perspectiva de atingir a primeira prioridade regional e, assim, conseguir manter-me na profissão. Contudo, os anos seguintes não foram fáceis. Todos os anos fiquei colocada mas apenas no final de setembro ou mais tarde. A espera por um lugar era insuportável, desesperante. A incerteza em relação à ilha onde iria lecionar era angustiante. Inclusivamente, cheguei mesmo a ter que fazer novamente mudanças de casa e de hábitos pois no ano letivo 2011/2012 fiquei colocada na ilha Graciosa. A ilha Graciosa é uma ilha lindíssima mas de dimensões reduzidas, com um dia-a-dia diferente e com tradições e hábitos particulares. Esse ano entendi o significado de insularidade e, de facto, não foi fácil a distância em relação ao meu noivo, à família e amigos. Contudo, este foi mais um ano marcante a nível profissional e pessoal. A Escola Básica e Secundária da Graciosa é uma Escola de pequenas dimensões mas com excelentes professores, especialmente os professores de EF que eram muito carismáticos, ativos e dedicados. O departamento de EF tinha um plano anual de atividades bastante extenso e diversificado, e possuía diversos clubes desportivos. Os professores e alunos participavam ativamente nos Jogos Desportivos Regionais ao nível do EB e secundário. Uma das particularidades desta Escola era o facto da dança ser uma disciplina obrigatória e todas estas atividades tinham uma participação assídua e significativa por parte dos alunos. Esse

ano letivo foi extremamente enriquecedor para mim pois aprendi muito. Aprendi a ensinar a dança, aprofundei os meus conhecimentos de badminton pois fui a professora responsável pelo clube desportivo de badminton, aprendi a cativar os alunos para a prática e que não importa o lugar onde estamos. Quem faz o lugar são as pessoas, quem faz o ensino são os professores. E eu era professora!!! Não posso deixar apagar esta motivação e de ter sempre a ambição de ser uma boa professora, independentemente das condições envolventes. Não posso, também, deixar de destacar as amizades profundas que travei nesse mesmo ano letivo que ficarão para sempre. Nos dois anos letivos seguintes não obtive colocação no ensino regular todavia consegui vaga para lecionar numa escola profissional, a Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo (EPSCMAH). Esta experiência também contribuiu em grande medida para o meu crescimento profissional. Apesar dos conteúdos a abordar serem muito similares aos conteúdos previstos no ensino regular, a população alvo e as condições envolventes eram diferenciadas. Isto porque, de um modo geral, os alunos que optam por este tipo de ensino, têm objetivos profissionais já bem definidos e na sua maioria são jovens adultos. Portanto, a abordagem e transmissão de conteúdos deve ser adaptada aos alunos em questão. No que diz respeito ao ambiente da Escola, foi uma experiência solitária uma vez que era a única professora de EF e as aulas eram lecionadas num complexo desportivo que ficava afastado das instalações da Escola.

Todas estas experiências foram essenciais para crescer profissionalmente e fundamentais, também, no campo pessoal. De



modo a completar a minha vida laboral conciliei sempre o trabalho na escola com a coordenação e docência na Escola de Natação do Clube Naval da Praia da Vitória. No ano letivo 2014/2015, com a primeira prioridade regional fiquei pela primeira vez colocada a vinte e oito de agosto com horário completo e anual. Consequentemente, consegui adquirir alguma estabilidade profissional e optei por ingressar no MEEFEBS, na FADEUP, com o intuito de continuar a aprender, a valorizar-me, constituindo este mestrado uma mais-valia futura para a minha carreira profissional.

### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

#### **3.1. CONTEXTO TEÓRICO**

O conceito de Profissão compõe o que podemos designar por uma construção visto a dificuldade em pormenorizar os seus atributos. O conceito de profissão exige quatro aspetos fundamentais (Fontes, 2005), tais como:

- um saber especializado, adepto de práticas exclusivas, que o profissional necessita de dominar, obtidas através de uma formação profissional bem estruturada;
- uma orientação de serviço, onde o profissional se afirma perante os outros sem se modelar por interesses particulares;
- um código deontológico que limita e regula um conjunto de deveres, práticas e responsabilidades que despontam no exercício da profissão;

- uma associação profissional, cujo objetivo é manter a ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros.

Previamente à reflexão acerca do conceito da profissão docente é pertinente recordar o percurso coletivo dos professores. Nóvoa (1995) identificou quatro etapas na história universal da construção da profissão docente:

1º Momento - situado no século XVIII, onde se assiste a uma valorização do trabalho do professor, caracterizada pelo início do exercício da atividade docente a tempo inteiro ou como principal ocupação.

2º Momento - no final do século XVIII, esta profissão passou a ser enquadrada legalmente como uma atividade específica regulada por uma certificação, conferindo ao docente a acreditação de profissional de ensino.

3º Momento - já no século XIX, considerou-se que para o seu exercício, os professores necessitavam de ter uma formação específica, criando para o efeito percursos formativos e instituições.

4º Momento - dá-se um movimento que teve início em meados do século XIX. Em defesa do estatuto socioprofissional dos professores (melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição da carreira), emergiram inúmeras associações profissionais.

Porém, Alarcão (1996, p.110) considerou importante a adição de uma quinta etapa, denominada de “consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional”.

Hoje em dia o professor é encarado acima de tudo como um profissional empenhado na defesa da sua classe, um especialista que

possui saberes próprios para desempenhar a sua função, função essa que visa transmitir conhecimentos, não só técnicos e táticos mas, também, de ajuda na formação de indivíduos (Oliveira & Serrazina, 2002).

Como refere Moreira (2008, p.11), “embora seja fundamental que o professor tenha uma boa preparação científica, não pode dominar apenas o conteúdo que ensina, já que, para além de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa, sobretudo, de compreender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura”. Relembrando Patrício (1988) é essencial um professor com formação científica, pedagógica, técnica, artística e cultural mais flexível, mais aberta, mais plástica, mais personalizada e personalizadora. É neste panorama complexo que hoje sobressai o modelo dos professores como práticos reflexivos, os quais envolvidos num processo de construção e desconstrução de saberes vão elaborando a sua própria conceção de profissão e das boas práticas. Modelo este que é a base metodológica do EP da FADEUP. Deste modo, de seguida é fundamental aprofundar este tema.

O professor reflexivo é aquele que procura a harmonia entre a ação e o pensamento, uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores, proporcionando oportunidades para o seu desenvolvimento. (Oliveira & Serrazina, 2002). A reflexão baseia-se, de acordo com Alarcão (1996), na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. A autora enfatiza o

papel do professor na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, refletido na e sobre a interação entre o conhecimento científico e a aquisição do aluno. São estas qualidades que tornam o professor ativo e não um mero técnico, cumpridor de normas e teorias desajustadas da sua comunidade profissional.

Para Nóvoa (1995), o conceito de professor pesquisador e de professor reflexivo são maneiras diferentes de os teóricos tratarem uma mesma realidade. O professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, está dentro do paradigma do professor reflexivo. O professor dotado de capacidade reflexiva deve ser capaz de deter abertura de espírito de forma a ouvir outras ideias, admitindo a hipótese de erro; deve ponderar cuidadosamente as consequências de uma determinada ação assumindo a responsabilidade das suas ações e, por fim, deve responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem tornando-se assim um professor ativo e reflexivo.

Na sequência destas novas exigências ser professor para Macedo (2011, p.17), não se cinge apenas à atividade de ensinar “são requeridas funções diversificadas desde transmissor eficaz e competente de conhecimentos, organizador do trabalho em grupo, gestor de emoções na sala de aula, facilitador social, técnico, profissional, investigador, sujeito que toma decisões e sujeito que reflete”.

Já quanto a ser professor de EF “não se pode possuir apenas a habilidade de executar, mas a capacidade de passar essas habilidades a outras pessoas, com o objetivo de levá-las ao pleno

desenvolvimento de suas capacidades motoras” (Pellegrini, 1988, p.254). Este, por sua vez, deve ser dinâmico, sendo necessárias a resolução de algumas questões: (1) a procura de uma matriz curricular na formação inicial de forma a colmatar a heterogeneidade nas competências académicas, assegurar a qualidade da oferta e minimizar os grandes desfasamentos existentes; (2) o desenvolvimento de programas de formação contínua e a articulação com a formação inicial; (3) a busca de Teorias de EF e Desporto com vista a ultrapassar uma fragilidade teórica; (4) a necessidade de reconhecimento de outros campos de intervenção profissional, para além do ensino; (5) a criação de um código ético em EF e Desporto (Pereira, 2006).

### 3.2. CONTEXTO LEGAL, INSTITUCIONAL, FUNCIONAL

De acordo com o determinado no Artigo 17º do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, autentica-se que o grau de Mestre só é concedido aos candidatos que alcancem um número de créditos definidos para cada ciclo de estudos de segundo ciclo, a partir da aprovação completa das unidades curriculares que inteiram o plano de estudo, bem como da aprovação da defesa do relatório da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada. No entanto, os licenciados ao abrigo do sistema anterior ao Processo de Bolonha poderão obter o grau de Mestre, solicitando, para o efeito, o reconhecimento e respetiva creditação de formação adquirida anteriormente.

No meu caso, realizei a Licenciatura em Ciências do Desporto e de EF na FADEUP com duração de cinco anos letivos e a minha creditação foi homologada com a exceção das seguintes unidades curriculares do plano de estudos do segundo ciclo de estudos em questão: Investigação em Educação (6 ECTS) e EP (48 ECTS).

No que se refere ao EP fiquei dispensada da prática pedagógica supervisionada, sendo, portanto, minha obrigação realizar o relatório de estágio. Tal como Matos (2014) refere, toda a estruturação do relatório de estágio obedece a inúmeros regulamentos, entre os quais o regulamento geral da Universidade do Porto, o regulamento geral da FADEUP e o regulamento do curso de MEEFEBS. Mas, nas situações em que os candidatos possuem a licenciatura pré-Bolonha surge uma estrutura adaptada desses regulamentos. No caso da redação do relatório de estágio passo a citar as adaptações efetuadas:

- introdução: contextualização da formação inicial versus formação continuada e finalidade e processo de realização do relatório;

- enquadramento biográfico: reflexão autobiográfica (identificação e percurso pessoal e profissional);

- enquadramento e realização da prática profissional: referências ao macro contexto (de natureza conceptual), ao contexto legal, ao contexto institucional e ao contexto funcional e desenvolvimento de uma temática (estudo) que deve ser o ponto central do relatório;

- conclusão e perspetivas para o futuro.

A orientação do relatório de estágio é realizada por um docente da FADEUP (orientador) nomeado pelo órgão responsável. No meu contexto particular surge também um co-orientador da área da minha temática do estudo.

Segundo Grossman (1990, p.9) "os professores devem conhecer os contextos particulares em que ensinam para adaptar o conhecimento às características específicas da escola e dos estudantes". Tornando-se, desta forma, relevante analisar todo o contexto envolvente (conhecimento da cidade, cultura da escola, comunidade escolar e estudantes). Assim sendo, passo a fazer uma breve descrição do meu contexto profissional no ano letivo 2014/2015.

O meu papel como docente desenrolou-se na ESJEA que se situa na Ilha Terceira, na cidade de Angra do Heroísmo, onde se tem registado um assinalável dinamismo demográfico e uma elevada taxa de população flutuante relacionada com a sazonalidade da atividade turística. A minha integração na Escola foi, sem dúvida, facilitada uma vez já tinha exercido funções docentes nesse estabelecimento de ensino no ano letivo 2008/2009. A ESJEA é um estabelecimento de ensino público do 3º Ciclo do EB e Secundário resultante da fusão do antigo Liceu Nacional de Angra do Heroísmo com a Escola Industrial de Angra do Heroísmo. Este estabelecimento de ensino tem como patrono Jerónimo Emiliano de Andrade 1789 - 1847, Comissário de Estudos em Angra do Heroísmo e primeiro reitor da Escola. A 9 de outubro de 1969, foram inauguradas as instalações escolares, construídas de raiz, onde hoje a instituição funciona. O

imóvel localizado na Praça Almeida Garrett tem um logradouro de 21 500 m<sup>2</sup>, uma superfície coberta de 2 800 m<sup>2</sup>, e teve um custo de construção de 21 mil contos, dos quais 3600 contos foram para aquisição de equipamentos. Esta Escola estava vocacionada para preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, a partir de um plano de estudos de formação clássica, e para os quadros da administração, serviços, indústria e comércio locais. A instituição servia todo o distrito de Angra do Heroísmo, recebendo os poucos alunos originários das ilhas Graciosa e São Jorge que tinham posses que lhes permitissem continuar os estudos para além da quarta classe (Ferreira, 2011).

Atualmente, frequentam a ESJEA, aproximadamente, mil e quatrocentos alunos e cento e cinquenta professores dos quais doze pertencem ao Departamento de EF (cinco docentes efetivos e sete contratados; cinco docentes do sexo feminino e sete do sexo masculino), coordenado pelo professor João Pinto. Os alunos desta Escola estão distribuídos pelo ensino regular (7.º, 8.º, 9.º e 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade, nos vários cursos: Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias, Curso Científico Humanístico de Ciências Socioeconómicas, Curso Científico Humanístico de Línguas e Literaturas), pelo Programa Específico de Recuperação da Escolaridade - Programa Oportunidade, pelo Programa Formativo de Inserção de Jovens, pelo Ensino Profissional, pelo Ensino Recorrente e pelos Cursos do Programa Reativar (oferta de dupla formação para adultos). Existem nove turmas do 7.º ano, seis turmas do 8.º ano (incluindo uma turma de projeto curricular



adaptado - TPCA), sete turmas do 9.º ano, nove turmas do 10.º ano, cinco do 11.º, quatro do 12.º ano de escolaridade, cinco turmas do Programa Oportunidade e dezasseis turmas dos cursos profissionais. A Escola funciona em regime diurno (aulas durante o período da manhã e da tarde) e noturno. No que concerne aos recursos necessários para as aulas de EF, o tipo de material de cada escola deverá ser decidido em função dos espaços de aula e suas características (i.e., espaços interiores/exteriores, dimensão, grau de polivalência, etc.), do número de turmas em funcionamento simultâneo e do número de alunos por turma, entre outras. É necessário ter material para o desenvolvimento do programa obrigatório estabelecido pela escola, quer no desenvolvimento das capacidades motoras condicionais quer nas capacidades coordenativas. A presente Escola tem ao seu dispor o material necessário à realização de tarefas curriculares e não curriculares, estando todo referenciado e inventariado. No entanto, algumas instalações e equipamentos estão danificados e não são acessíveis apresentando barreiras arquitetónicas devido ao facto de ser uma antiga construção. Apesar desta situação, a Escola nunca foi alvo de obras de requalificação para eliminar as barreiras arquitetónicas e urbanísticas que visam a plena participação dos alunos com NEE.

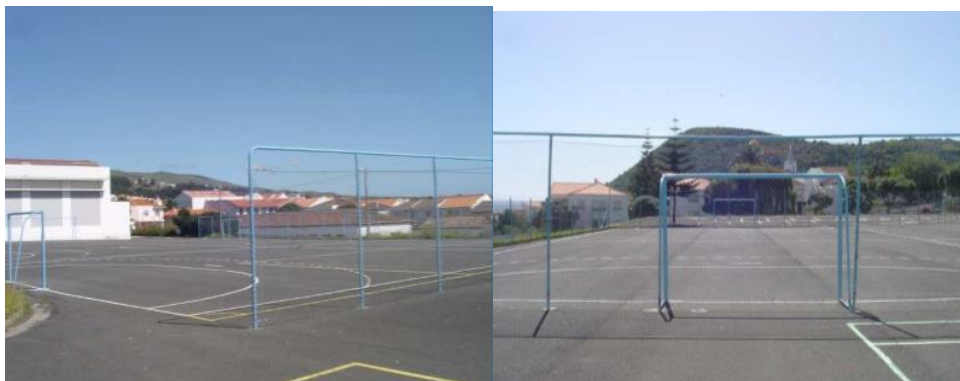
De seguida, passamos a descrever os espaços de EF à disposição na ESJEA. O recinto exterior da Escola em questão é composto por:

- três campos de basquetebol, em piso alcatroado (campo: 14X27m; cesto: 3m de altura) (figura 1);



**Figura. 1.** Campos de basquetebol.

- cinco campos de futebol e andebol em piso alcatroado (campo: 18mx32m; baliza: 2m altura x 3m comprimento) (figura 2).



**Figura 2.** Campos de futebol/andebol.

Quanto às instalações desportivas cobertas, a ESJEA tem:

- um ginásio com um campo de voleibol e uma parede de escalada (figura 3);



**Figura 3.** Ginásio.

- uma sala para modalidades de combate/dança (figura 4);



**Figura 4.** Sala de combate/dança.

- uma sala de ginástica (figura 5);



**Figura 5.** Sala de ginástica.

- um pavilhão multiusos (figura 6);



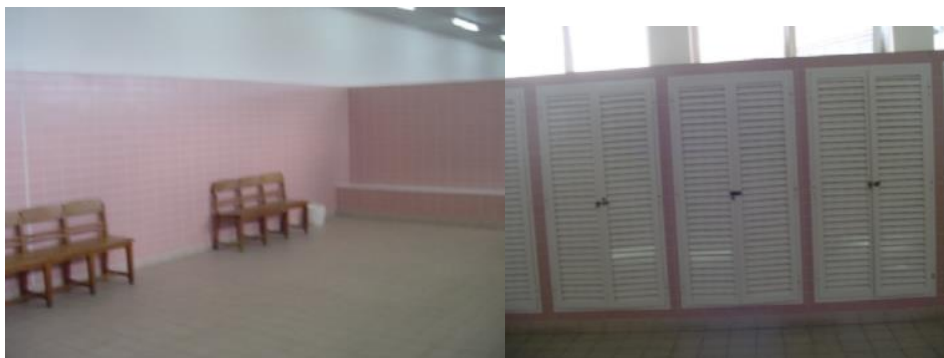
**Figura 6.** Pavilhão multiusos.

- duas arrecadações de equipamento didático (figura 7);



**Figura 7.** Arrecadação.

- dois balneários amplos, que podem ser usados por um elevado número de alunos simultaneamente, apetrechados com cacifos individuais, duches e casas de banho (figura 8).



**Figura 8.** Balneários e cacifos individuais.

Como podemos verificar, em termos de materiais didáticos (ANEXO I), esta Escola não está preparada para receber alunos com NEE. Esta constatação surge uma vez que não existem materiais específicos ou adaptados para abordar desportos adaptados, como por exemplo uma bola com guizos para se jogar *goalball* ou bolas de boccia. Assim sendo, podemos concluir que esta Escola favorece a exclusão de pessoas com mobilidade reduzida ou com dificuldades sensoriais, tais como alunos cegos ou surdos, e ainda aqueles que, em virtude do seu percurso de vida, se apresentam temporariamente condicionados e que, diariamente, têm que se confrontar com múltiplas barreiras impeditivas do exercício pleno dos seus direitos de cidadania. Contudo, as barreiras arquitetónicas/físicas existentes não são apenas impeditivas da execução das atividades de vida diária, afetam também a qualidade da intervenção pedagógica com alunos com NEE. A inexistência de material específico não favorece

a implementação de estratégias de inclusão bem-sucedidas por parte do professor de EF.

Os alunos com NEE da ESJEA representam um grupo expressivo da população escolar (5,36%) que, pelas características das suas NEE, justificam a constituição de recursos humanos e materiais, que permitam que o aluno receba todos os serviços educativos adequados à sua correta inclusão no meio escolar. No ano letivo 2014/2015, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), serviço especializado de apoio educativo, no âmbito da Educação Especial (EE) trabalha no sentido de promover a educação inclusiva procurando contribuir assim para o sucesso escolar dos alunos com NEE e para isso pretende: i) promover o apoio psicopedagógico a alunos, professores e pais, visando o sucesso educativo. Mais especificamente no âmbito da EE as funções deste serviço são: i) levantamento de necessidades educativas; ii) elaboração dos relatórios técnico-pedagógicos; iii) determinação das respostas educativas; iv) sensibilização dos diretores de turma face a alunos com NEE; e, v) atualização da listagem de alunos com NEE. O SPO da ESJEA é constituído pelos seguintes técnicos: dois psicólogos; dois professores de EE; dois técnicos de psicopedagogia e uma técnica de língua gestual portuguesa. No próximo ano letivo está prevista a criação de um núcleo de EE em consequência do aumento de colocação de professores especializados. O SPO tem ao seu dispor espaços e salas da escola, designadamente: uma sala para apoio psicopedagógico (sala 201); salas de utilização pontual; uma cozinha equipada; uma sala de ensino profissionalizante para

restaurante/bar; uma oficina de carpintaria e a biblioteca. Para a organização e funcionamento das várias respostas educativas, considera-se urgente a disponibilização de uma verba específica para desenvolver atividades identificadas nas TPCA, para a concretização de atividades planeadas, nomeadamente na oficina e cozinha; para a aquisição de material identificado periodicamente, de livros técnicos, de jogos didático-pedagógicos de apoio à leitura, escrita, matemática e de jogos multimédia e equipamento informático (ESJEA, 2015).

Para operacionalizar o processo de intervenção o SPO procede da seguinte forma: i) sinalização; ii) análise e reflexão da ficha de sinalização e do processo do aluno; iii) distribuição dos casos sinalizados para avaliação psicológica, psicopedagógica ou encaminhamento; iv) avaliação do aluno; v) elaboração do relatório técnico-pedagógico; vi) elaboração do Projetos Educativos Individuais (PEI) ou encaminhamento para apoio educativo; vii) acompanhamento do aluno; viii) avaliação da aplicação das medidas através da elaboração do relatório circunstanciado (ESJEA, 2015).

O serviço em questão tem definido que a sinalização de novos casos deve ser efetuada até trinta e um de janeiro do ano letivo em curso, a fim de melhor assegurar o apoio necessário. Os relatórios circunstanciados devem estar concluídos até três dias após a reunião de avaliação do terceiro período, de forma a serem sujeitos a aprovação por parte do conselho pedagógico.

Do total de alunos a ESJEA tem setenta e cinco com NEE. No EB são cinquenta e nove e no ES dezasseis alunos. As suas

problemáticas distribuem-se pelas áreas comunicacional (vinte e nove alunos), cognitiva (vinte e cinco), emocional/personalidade (vinte e três alunos), sensorial (dois alunos), e saúde física (um aluno). Cada área abrange diversas categorias de diagnóstico que incluem alunos com perturbações específicas da aprendizagem da leitura e da escrita (dislexia/disortografia) (vinte e nove alunos), perturbações do neurodesenvolvimento designadamente incapacidade intelectual (ligeira a moderada) (vinte e nove alunos), perturbações do espectro do autismo (síndrome de Asperger) (quatro alunos) e perturbação de hiperatividade/défice de atenção (quatro alunos), deficiência sensorial (auditiva) (dois alunos), perturbação do comportamento alimentar (anorexia) (um aluno).

Considero relevante referir que no ano letivo de 2013/2014, a ESJEA procurou desenvolver um projeto curricular adaptado às NEE de um grupo de alunos integrados no Regime Educativo Especial (REE) iniciando uma TPCA ao nível do 3º ciclo, com a duração de três anos letivos, que resultou numa experiência de sucesso educativo. Este projeto, criado nos termos do n.º4 do artigo 40º da Portaria n.º 60/2012, de 29 de Maio de 2012, é uma resposta educativa que pretende possibilitar aos alunos nele integrados a conclusão do 3º ciclo do EB, através de uma estratégia pedagógica e organizativa específica que promova a inclusão de domínios de formação profissional numa perspetiva de aplicação prática dos saberes, a qual contribuirá para prevenir novas situações de insucesso escolar repetido e favorecerá a aquisição de conhecimentos e competências consagrados no currículo em vigor.



As adequações curriculares previstas na alínea b) do artigo 40º da Portaria nº 60/2012, de 29 de Maio, consubstanciam-se numa matriz curricular que tem como padrão o regime educativo comum em vigor na RAA (CREB), mas não põem em causa as competências terminais do ciclo. Um projeto desta natureza permitiu um melhor conhecimento do grupo de alunos e a identificação exata dos seus problemas. Permitiu também adotar medidas de resolução de problemas, de flexibilização curricular, de diversificação de situações de aprendizagem e articulação interdisciplinar, aspetos que foram imprescindíveis para a melhoria das aprendizagens. Verificou-se uma redução das taxas de absentismo, diminuição dos níveis negativos na avaliação, assim como maior motivação e interesse pelas atividades escolares. Pretende-se que, no 9º ano, os alunos passem por um processo de desenvolvimento e orientação vocacional, implementado pelo SPO, com a finalidade de efetuar o despiste do seu potencial vocacional e orientar o seu encaminhamento para uma área profissionalizante de nível IV, seja no âmbito dos cursos do Programa Formativo de Inserção de Jovens ou dos cursos das Escolas Profissionais. Perante o sucesso obtido com os dois primeiros anos de aplicação da TPCA e face à existência de um número significativo de alunos com problemáticas similares no ano letivo 2015/2016 será criada uma nova turma, com a duração de dois anos letivos (ESJEA, 2015).

O SPO é um serviço fundamental para o trabalho de todos os docentes uma vez que estes profissionais acompanham todo o processo dos alunos e estão sempre presentes nas reuniões do

conselho de turma onde fazem o ponto da situação acerca da evolução dos alunos e encontram-se disponíveis para esclarecer qualquer dúvida existente. Para além disso, estes profissionais estão disponíveis para durante o período letivo desenvolver trabalho cooperativo com os professores de EF. Contudo, no ano letivo em questão não necessitei do contributo do SPO visto que os alunos com NEE incluídos nas minhas turmas tinham um grau ligeiro, não tendo sido necessário na intervenção prática proceder a grandes adaptações na organização da aula e dos conteúdos.

#### **4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

No meu percurso enquanto docente de EF tive a oportunidade de trabalhar com alunos com diferentes tipos de NEE, nomeadamente perturbação de hiperatividade e défice de atenção, dificuldades de aprendizagem e síndrome de asperger (i.e., perturbações do espectro do autismo). Esta realidade é cada vez mais comum, sendo que segundo as estimativas da Organização das Nações Unidas, cerca de 10% da população apresenta um tipo de deficiência (Ferreira & Guimarães, 2003). Especificamente, o número de alunos com perturbações do espectro do autismo tem aumentado exponencialmente nos últimos vinte anos (Betts et al., 2007). Todos os casos que trabalhei estavam sinalizados como ligeiros, não tendo sido necessário na intervenção prática proceder a grandes

adaptações na organização da aula e dos conteúdos. No entanto, foi preciso utilizar algumas estratégias para manter os alunos em causa atentos e concentrados, de modo a aumentar o seu empenhamento na aula e fomentar a sua inclusão na aula de EF. Importa mencionar que, durante a minha formação de base, frequentei uma unidade curricular generalista na área da atividade física adaptada, denominada Bases da EF Especial, mas, ainda assim, não me senti suficientemente preparada para intervir com esta população específica. Neste sentido, considerei pertinente alargar o meu conhecimento e ingressei na pós-graduação de EE: domínio cognitivo e motor na Universidade Fernando Pessoa, em Angra do Heroísmo. A escolha por esta instituição de ensino superior resultou do facto de estar a lecionar nos Açores, tornando-se muito dispendioso e praticamente impossível conciliar a atividade profissional com qualquer formação que decorre se no continente. Para além disso, a Universidade Fernando Pessoa era a única que oferecia cursos de pós-graduação na área da EE na ilha Terceira. Gostaria de referir que, após finalizada a Pós-Graduação, ainda me sentia insegura e considerava que ainda não tinha pleno conhecimento para trabalhar com alunos com NEE. Esta falta de formação e competência percebida é referida por Correia (2003) como um sentimento frequente nos professores e leva a que estes apresentem alguns receios em relação ao processo de inclusão. Porém, com a intervenção e experiência prática fui utilizando diferentes abordagens e implementando estratégias específicas para as necessidades e característica de cada NEE. Por exemplo, com os alunos com

hiperatividade tentei reduzir ainda mais os tempos de espera na aula de forma a que esses alunos estivessem sempre atentos e em atividade motora. No caso de alunos com déficit de atenção procurei que os momentos de transmissão da informação fossem curtos, simples e apelativos, e acompanhados por demonstrações simultâneas. A estratégia que referi anteriormente era também implementada com sucesso com alunos com dificuldades de aprendizagem. No que se refere à intervenção com alunos com síndrome de asperger, no início da aula explicava as atividades que iam ser desenvolvidas e tinha sempre o cuidado de ser eu formar os equipas/grupos, nunca ficando esses alunos sem equipa/par ou os últimos a serem escolhidos. Estas estratégias vão ao encontro da sugestão de Thomas et al. (1998) que referem que perante pessoas com síndrome de asperger deverá ocorrer um aviso prévio que explique que atividades vão ser realizadas e o que é esperado da pessoa. Esta é uma estratégia importante pois estes indivíduos necessitam de rotinas bem definidas, estruturadas e implementadas no seu dia-a-dia devido às dificuldades de interação social que apresentam.

Na minha perspetiva, para que o processo inclusivo tenha sucesso é necessário que os alunos sem NEE também sejam sensíveis à inclusão. É fundamental educar/treinar os alunos sem NEE para apoiarem e auxiliarem as tarefas dos alunos com NEE, de acordo com a orientação do professor de EF. Nesse sentido tento cultivar isso diariamente nas minhas aulas, sendo que em cada aula um aluno diferente fica responsável por ser parceiro do aluno com

NEE e, assim, tento promover sempre uma interação positiva entre alunos, com e sem NEE em diferentes situações de aula. Considero fundamental fomentar entre os pares sem NEE a solidariedade e a aceitação da diferença. Tal como refere Bautista (1993) a experiência de inclusão torna os alunos mais tolerantes e sensíveis, sendo o seu processo de aprendizagem também favorecido pela renovação pedagógica.

É de destacar que todos os alunos com NEE com quem trabalhei estavam classificados como casos ligeiros e, na altura, não me considerava preparada para lecionar no âmbito das NEE graves/severas. Este sentimento é sustentado pela literatura, pois tal como refere Conatser et al. (2002) os professores de EF apresentam atitudes mais favoráveis para o ensino de indivíduos com NEE ligeiras quando comparado com NEE severas. Todavia aprendi que se um professor se empenhar, estudar e, tentar adequar a melhor metodologia, averiguar quais as estratégias que melhor se adaptam às características dos seus alunos, é possível incluir todos os alunos com sucesso na aula de EF. Foi o que aconteceu no ano letivo 2012/2013 na EPSCMAH onde trabalhei com uma aluna com paralisia cerebral incluída numa turma do curso profissional de Técnico de Receção. Esta aluna tinha uma deficiência congénita – paralisia cerebral espástica, que lhe conferia uma incapacidade permanente e definitiva de noventa e cinco por cento. Esta doença crónica, não evolutiva limitava-lhe os movimentos físicos e o controlo autónomo muscular. Em termos sociais, a discente não revelava dificuldades, tinha relações de amizade com vários colegas e integrava-se

facilmente em diferentes ambientes. Contudo, a nível psicológico possuía uma baixa auto-estima que eu considero estar muito associada ao receio de ser ridicularizada pelos seus pares. As aulas de EF decorriam no Estádio João Paulo II que, apesar de estar apetrechado com pavilhão, sala de judo, campos de futebol, pista de atletismo, caixa de areia, espaço de lançamentos, ringue e balneários, possuía inúmeras barreiras arquitetónicas para pessoas que se deslocam em cadeira de rodas que passo a citar: existência de escadas; desníveis injustificados; piso extremamente irregular; acessos aos diferentes espaços desportivos que obrigam as pessoas com mobilidade reduzida a fazerem um caminho maior para percorrer as mesmas distâncias que as restantes pessoas. Para além disso, em termos de localização o estádio ficava bastante afastado da EPSCMAH. No entanto, apesar desta dificuldade, a Diretora Pedagógica da Escola conseguiu que uma carrinha adaptada da Santa Casa da Misericórdia estivesse disponível, no dia da aula de EF, para realizar as deslocações entre o estádio e a Escola. No que se refere às barreiras arquitetónicas, diariamente consegui ultrapassar esta situação com a colaboração dos colegas da turma que num gesto inclusivo empurravam a cadeira de rodas manual para subir/descer degraus e desníveis, ajudavam a aluna na ida à casa de banho, e acompanhavam-na nos trajetos mais longos para o local de aula. Especificamente em relação ao processo de inclusão da aluna na aula de EF, numa fase inicial, tive várias dúvidas e receio de fracassar. Comecei, então, por estudar sobre a NEE em questão e o processo biográfico da aluna. De seguida, planeei tarefas de aulas que

permitissem que a aluna realizasse exercícios de caráter individual e de grupo, em cooperação com os colegas. Tive em atenção aos aspetos mencionados por Correia (1999) como importantes para as respostas educativas de alunos com NEE, nomeadamente: características dos alunos, condições, recursos e possibilidades que a escola fornecia e disponibilizava no processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, na abordagem do voleibol a aluna primeiro realizava exercícios de manipulação de bola, depois passou a fazer auto-passe e, por fim, executava passe com um colega. É importante referir que este processo não foi fácil pois, por vezes, os colegas não queriam fazer par com a aluna ou então esta desmotivava perante as suas dificuldades. Contudo, esta forma de lidar com a situação (i.e., acompanhamento de um colega da turma) é um meio informal que deve ser usado e que proporciona o auxílio a alunos com NEE numa turma de EF regular (Siedentop & Tannehill, 1991). Havia fases em que a aluna estava mesmo triste com o seu dia-a-dia, com a sua diferença. No entanto, considerava que este sentimento era típico da idade da menina e tentava fazê-la ver que todos os alunos tinham questões existenciais na adolescência e que todos somos diferentes. De modo a motivar a aluna para a aula tentava ir ao encontro dos seus gostos e preferências. Durante a abordagem do futebol, experimentei trabalhar condição física e em cada aula fornecia à aluna um plano com os exercícios descritos e ilustrados, indicando a duração dos mesmos e o número de repetições a realizar. No início do bloco explicava-lhe tudo o que tinha de efetuar e corrigia as posturas e fornecia *feedbacks*. Na minha opinião, apesar de a aluna não estar a

jogar futebol com os colegas esta foi a melhor forma de incluí-la e motivá-la para a prática da EF. Penso que esta estratégia teve um resultado positivo pois, na minha opinião, incluir não é dar a todos a mesma coisa, é proporcionar aquilo que cada aluno necessita num dado momento e que pode ser diferente do que a restante turma está a fazer.

Estas experiências tiveram um grande impacto no meu crescimento profissional e pessoal. Primeiro, tornou-me uma pessoa mais solidária e que aceita com mais naturalidade a diferença. Em termos profissionais transformou-me numa docente mais segura e inclusiva. Tal como referem Ferreira e Guimarães (2003) a inclusão, na escola, reverte-se em benefícios para todos, inclusive para os professores. Por outro lado, percebi como o meu conhecimento em metodologias de ensino para alunos com NEE é escasso e nesse sentido impulsionou-me a alargar a minha formação nessa temática. Até porque quanto maior é a formação académica nas áreas de EF Adaptada e da EE, melhores serão as atitudes de inclusão dos professores de EF face aos alunos com NEE (Kowalski & Rizzo, 1996).



## **CAPÍTULO III – REVISÃO DA LITERATURA**



## **5. A INCLUSÃO**

### **5.1. ANTECEDENTES**

As percepções e atitudes face às pessoas com deficiência têm sido desenvolvidas em função dos quadros de apreensão do real dos contextos sociais. Na Antiguidade Clássica, os registos permitem perceber que as crenças religiosas influenciavam o grau de ameaça social da pessoa diferente e o seu aniquilamento era defendido e, globalmente, aceite como forma de proteger a sociedade (Felizardo, 2010). Na Idade Média, as atitudes variavam desde a piedade, proteção, ou ainda, como estando sob alguma influência maligna (Jiménez, 1997). Às atitudes de exclusão, seguiram-se as de segregação, características do período da institucionalização do ensino especial (Felizardo, 2010). É a partir de então, que se pode considerar que tenha surgido o ensino especial. Nesta nova perspetiva, e desde a primeira metade do século XX, vão desenvolver-se, por toda a Europa, centros especializados no tratamento de diferentes tipos de deficiência. Porém, a pessoa com deficiência estava apenas confinada às instituições especiais ou ao seu meio familiar mais restrito, segregados da escola pública e da própria sociedade (Jiménez, 1997).

### **5.2. A INTEGRAÇÃO**

A etapa seguinte surge como produto do Renascimento e com o renovado interesse no estudo do Homem, da Industrialização. Assim sendo, na década de sessenta, com origem na Europa, mais

especificamente nos países nórdicos, apostou-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino. Esta tendência estendeu-se logo por toda a Europa e América do Norte (Jiménez, 1997). Desta forma, iniciou-se, o movimento da integração escolar. Os países que aderiram a esta orientação colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares. Estes eram acompanhados por professores de Ensino Especial, previamente formados para isso (Sanches & Teodoro, 2006).

Esta tendência de colocação e integração da criança com NEE na escola pública culminou com a publicação da lei designada por *The Education for All Handicapped Children, Act Public Law 94-142*, aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos da América, em 1975. Esta lei federal obrigou a que os sistemas de todos os estados americanos melhorassem substancialmente os seus serviços de ensino especial, em que o ensino ministrado aos alunos com deficiência passasse a ter lugar num ambiente o menos restritivo possível, com a sua integração na classe regular (Correia, 1999).

Portanto, a educação integrada foi a primeira medida que surgiu face à necessidade de proceder-se a um conjunto de mudanças, legislativas e educacionais, de forma ao aluno com NEE ser educado na classe regular (Correia & Cabral, 1999). Segundo Correia e Cabral (1999), o conceito de integração, era entendido como colocar, sempre que possível, a criança com NEE, junto da criança sem NEE.

Relativamente a Portugal, a integração escolar começa a ser desenvolvida na década de setenta com a criação das Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário (1972) e com as Equipas de Ensino Especial Integrado (1976) (Correia & Cabral, 1999). Apesar de em Portugal se ter iniciado a integração escolar no início dos anos setenta, apenas em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo se define como um dos seus objetivos, respeitantes à Educação Escolar, assegurar às crianças com NEE, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Só em 1988 são criadas e regulamentadas as Equipas de Ensino Especial cujas funções consistem em contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento de crianças e jovens com NEE, decorrentes de problemas físicos ou psíquicos, desenvolvendo o atendimento direto em moldes adequados (Ministério da Educação, 1988). Apenas em 1991 é criado o REE para os alunos com NEE (Ministério da Educação, 1991). As duas últimas medidas referidas foram bastante importantes para a definição da política educativa, nesta área (Correia & Cabral, 1999; Sanches & Teodoro, 2006).

Ao nível internacional, a rutura formal com o ensino especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) que é reforçada pela Conferência Mundial sobre NEE que deu origem à Declaração de Salamanca, Espanha, (1994). Esta última assinada por representantes de noventa e dois países, incluindo Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação

inclusiva. De modo a estabelecer os direitos das crianças e dos jovens com NEE no contexto mais lato dos direitos humanos e da criança, pode-se fazer referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção dos Direitos da Criança, realizada em Nova Iorque (1989), à Declaração Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, (1990), às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) (Sanches & Teodoro, 2006), à Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, Salamanca (1994) e a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, que aconteceu em Copenhaga (1995) (Silva, 2009).

Outros documentos que, também, foram produzidos para apoiar e ajudar a implementar as ideias expressas, foram a Carta do Luxemburgo (1996) com a proclamação europeia do princípio da não-discriminação, consagrada também no artigo 13 do Tratado de Amesterdão (1997), o Fórum Consultivo Internacional de Ação de Dakar, Senegal, (2000), cujo objetivo principal é atingir a educação para todos até ao ano 2015, a Declaração de Madrid (2002), com o princípio da *não discriminação mais ação positiva fazem a inclusão social* (Sánchez, 2005), a Resolução do Conselho para a Igualdade de Oportunidades dos Alunos com Deficiências na Educação e Formação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2006) e a Declaração de Lisboa (2007) (Silva, 2009).

### 5.3. A INCLUSÃO

Tal como foi verificado anteriormente, é consensual que a integração pressupõe uma participação tutelada numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno integrado se tem que adaptar (Rodrigues, 2006). Isto é, a integração escolar exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência. Não obstante, a reflexão acerca desta perspetiva ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva (Sanches & Teodoro, 2007). Deste modo surge o movimento inclusivo após o movimento integrativo. Emerge a escola inclusiva que segundo Rodrigues (2006) pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade.

Esta nova orientação assume um carácter internacional. Neste sentido é importante destacar o trabalho realizado pela *United Nations Children's Fund* e pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* que apela à educação para todas as crianças e jovens em idade escolar. Isto pode ser comprovado na série de ações e reuniões internacionais que foram convocadas (descritas no ponto anterior) para conseguir chamar a atenção do mundo a este respeito. No entanto, é de realçar a Declaração de Salamanca, de 1994, por ser a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo (Correia & Cabral, 1999; Sánchez, 2005). Nessa

conferência os países e organizações internacionais presentes comprometeram-se a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas: “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Assim sendo, como diversos autores (Correia & Cabral, 1999; Sanches & Teodoro, 2007) referem, uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todas as crianças e jovens, incluindo com NEE severas ou não. Com a escola inclusiva, todos os alunos, estão na escola para aprender através da sua participação ativa (Sanches & Teodoro, 2007). Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003).

#### 5.4. A ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos



contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003).

Neste contexto, as escolas regulares devem estar preparadas para receber todas as crianças e jovens independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional ou outra. A Declaração de Salamanca proclama que "...as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades..." (UNESCO, 1994, p. 8).

O ensino inclusivo, em sentido amplo, é visto por Karagiannis et al. (1999), como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Segundo Ainscow e Ferreira (2003, p. 109), falar de educação inclusiva é:

- "falar em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;
- representar o referencial adotado pela Conferência Mundial em Educação para Todos, respondendo às necessidades básicas da educação e desenvolver-se em direção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;
- produzir uma quantidade volumosa de publicações incluindo diretrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de

implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com NEE;

- refletir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios”.

Para Correia e Cabral (1999) é essencial que a escola inclusiva respeite os seus objetivos essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal. Além disso é fundamental que a escola torne-se um centro para atividades comunitárias, ajustando-se a todas as crianças e jovens e respectivas famílias.

Já Ainscow (1995) lança um desafio com seis condições, para uma escola se movimentar no sentido da inclusão: i) uma liderança eficaz do órgão de direção da escola, capaz de dar uma resposta às necessidades de todos os alunos; ii) professores sensibilizados e apostados em ajudar todas as crianças e jovens a aprender; iii) a certeza de que todos os alunos podem ter sucesso; iv) recursos para apoiar todos os elementos da equipa de trabalho; v) capacidade para proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares a todas as crianças e jovens; e, vi) procedimentos sistemáticos para controlar e avaliar a evolução do processo.

Por sua vez, Rodrigues (2006), refere como objetivos da escola inclusiva: a promoção e o desenvolvimento de projetos educativos e curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere; procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da

equidade e da qualidade; pretende-se no fundo, desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência, para uma resposta eficaz, face à diversidade dos alunos; potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspetiva ativa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação; promover a participação de todos os alunos nas atividades da sala de aula e do âmbito extra-escolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola.

Na opinião de Felizardo (2010) alguns pressupostos fundamentais para a construção de uma escola inclusiva são: promover a conscientização de toda a sociedade, na linha do que propõe a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); promover uma cultura de escola, que adote a diversidade como lema, para que todos os alunos se sintam pertença de uma escola; formação de professores na área das NEE, no âmbito da formação inicial, contínua e especializada; adequar os recursos humanos e materiais; diferenciação ou flexibilização curricular; promover a cooperação entre professores; estimular o envolvimento dos pais e comunidade; promover a aprendizagem cooperativa entre alunos.

Verifica-se assim que a escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário haver mudanças conceptuais e estruturais, na

forma como as escolas respondem à diversidade. A escola inclusiva é uma inevitabilidade e não se vislumbra outra alternativa face à crescente diversidade. Há ainda um longo caminho a percorrer, é necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e desenvolver projetos de investigação nos contextos educativos, com o intuito de monitorizar e otimizar o sistema e as suas estruturas, propondo as mudanças necessárias à inclusão (Felizardo, 2010).

## 5.5. A ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL

A inclusão de alunos com NEE, em Portugal, tem sido uma batalha constante no sistema regular de ensino e tem-se vindo a preconizar desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Correia & Cabral, 1999). Mas, após a Declaração de Salamanca, em que muitas foram as diretrizes constituintes de novas leis capazes de enquadrar a ação da educação inclusiva, verificou-se em Portugal uma rápida adesão à educação inclusiva (Hassamo, 2009).

Em 1997, com o Despacho 105/97, de 1 de Julho, em substituição dos professores de Ensino Especial, criou-se os docentes de Apoio Educativo, “que têm como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, Ponto 3, alínea a).

No ano de 1998, o Ministério da Educação, dotou as escolas para realizarem, autonomamente, decisões estratégicas, pedagógicas, de gestão e de organização para responder às especificidades das suas populações escolares. Já em 2000, foi aprovado o recurso a currículos mais flexíveis, podendo cada escola adaptá-los às necessidades dos alunos (Freire & César, 2003).

Contudo, com a publicação do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o quadro de EE e define as normas para a colocação de professores de EE, recuam-se várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos (Ministério da Educação, 2006; Sanches & Teodoro, 2007).

Em 2008, surge uma nova lei, o decreto de lei nº 3/2008, que confere plenos direitos de participação à aprendizagem regular das crianças consideradas como tendo necessidades especiais de aprendizagem e define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação. Esta lei concede poder às escolas para a realização de adaptações curriculares pertinentes para cada aluno através da construção de um PEI. Da mesma forma, permite a cada escola conjugar o ensino de conteúdos formais com aprendizagens específicas de uma profissão através da construção de um Plano Individual de Transição, que conta com a colaboração de instituições de referência públicas, particulares ou centros de recursos especializados da comunidade, caso a escola não tenha os dispositivos necessários para tal. Estabelece um processo de referenciação e avaliação estruturado baseado na Classificação

Internacional de Funcionalidade (CIF) e incentiva à criação de escolas de referência (i.e., ensino bilingue para surdos, cegos e baixa visão), unidades de ensino estruturado (perturbações do espectro do autismo) e especializado (multideficiência e surdocegueira congénita) (Ministério da Educação, 2008).

No entanto, em 2015 foi publicada a Resolução da Assembleia da República nº. 17/2015, que vigora atualmente, sobre a aplicação das recomendações do Conselho Nacional de Educação relativamente ao enquadramento legal da EE, que acautela a situação das crianças a quem é autorizado o adiamento do ingresso na escolaridade, de forma a garantir as medidas de apoio através da intervenção precoce nos anos de permanência adicional na educação pré-escolar e o cumprimento de doze anos de escolaridade. Existe uma alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, quanto ao desenvolvimento das medidas educativas temporárias que permitam responder às NEE de carácter transitório, comprovadamente impeditivas do desenvolvimento de aprendizagens, das medidas de resposta a situações de alunos/as com dificuldades de aprendizagem específicas que comprovadamente impeçam a sua qualidade e desenvolvimento e uma medida educativa adicional que permita a adaptação do currículo às NEE dos alunos, mais flexível do que a medida *adequações curriculares individuais* (prevista no artigo 18.º) mas menos restritiva do que o estabelecimento de um currículo específico individual (CEI) (previsto no artigo 21.º). Pretende-se, também, que seja acautelada a situação de crianças e jovens com NEE em momentos de avaliação externa das aprendizagens,

permitindo a sua adequação às medidas educativas contempladas no PEI. E seja garantida a certificação pedagógica do percurso escolar realizado pelos/as alunos/as com PEI e CEI e revista a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro (Assembleia da República, 2015; Ministério da Educação e da Ciência, 2012).

Portanto, as concepções mais recentes que norteiam a Reforma do Sistema Educativo, nomeadamente as medidas tendentes a reforçar a autonomia da escola, a interdisciplinaridade e os novos planos curriculares, bem como a atual legislação, têm contribuído para uma abertura do espaço escolar a todas as crianças, incluindo as que apresentam NEE. Estas novas orientações lançam aos professores o enorme desafio que consiste em romper com todas as formas de exclusão escolar implicando-os diretamente na construção de uma nova escola.

## 5.6. A ESCOLA INCLUSIVA NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

A totalidade da minha experiência profissional com alunos com NEE foi desenvolvida na RAA. Nesta perspetiva considero pertinente contextualizar a EE nesta região. À semelhança do que se verificou a nível de Portugal continental, na RAA, a inclusão educativa de crianças e jovens com NEE também conheceu um longo trajeto. Atualmente, a EE nesta Região gere-se pelo Decreto Legislativo Regional nº17/2015/A, 22 de junho. A reflexão acerca da EE levada a cabo no âmbito do Conselho Nacional de Educação, sobre crianças e alunos com NEE; a Declaração de Salamanca e os princípios chave

para as políticas da EE da Agência Europeia para o Desenvolvimento da EE estiveram na base da elaboração do diploma aqui em questão.

A reforma traduzida pela legislação que atualmente gere o sistema de EE regional assenta em quatro princípios, nomeadamente, i) a extinção das instituições especializadas de EE, a inclusão dos seus alunos em escolas de ensino regular e a canalização dos recursos que lhe estavam afetos para as mesmas; ii) a diversificação e flexibilização dos percursos educativos, criando condições para uma adequada escolarização de alunos com NEE; iii) a promoção da partilha de recursos e colocação dos regimes de EE e apoio educativo na dependência dos serviços especializados da escola; e, por fim, iv) a integração de pessoal docente e não docente ligado à EE nos quadros das unidades orgânicas do sistema educativo, proporcionando, desta forma, condições para a sua estabilização (Região Autónoma dos Açores, 2015).

Tal como aconteceu em Portugal continental, o sistema de EE açoriano também registou uma evolução ao longo dos tempos. Com origem no Centro de Ensino Especial nos Açores, criado pelo Decreto-Lei n.º 35108, de 7 de novembro de 1945, sendo, contudo só no ano de 1968, concretizada a sua implementação na RAA. As estruturas de Ensino Especial nos Açores foram transferidas para a administração regional autónoma, pelo Decreto-Lei n.º 276/78, de 6 de setembro. Com esta transferência, o já referido centro sofreu várias transformações que culminaram na sua extinção pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 5/93/A, de 4 de março, tendo sido criadas, em sua substituição, as Escolas de Ensino Especial de Ponta Delgada



e de Angra do Heroísmo, bem como uma rede de equipas de Ensino Especial. As referidas escolas estavam diretamente dependentes da Direção Regional de Educação asseguravam o cumprimento da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com NEE que se encontravam impossibilitadas de integrar os estabelecimentos de ensino regular da RAA (Governo Regional, 1993; Ministério do Interior, 1945; Ministério dos Assuntos Sociais, 1978).

Com a aprovação do Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A, de 28 de janeiro e do Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A, de 2 de maio, assistiu-se à criação de uma rede escolar concebida na perspetiva da escola inclusiva. Assim, às escolas básicas integradas foram atribuídas as funções do âmbito do Ensino Especial que até à altura vinham sendo asseguradas pelas equipas de Ensino Especial, entretanto extintas (Região Autónoma dos Açores, 1998a, 1998b).

A integração da rede de Ensino Especial na esfera do ensino regular conduziu à necessidade de se criar centros de recursos especializados capazes de fornecer às escolas apoios especializados e específicos. Estes centros foram criados em Ponta Delgada e em Angra do Heroísmo como unidades autónomas pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A, de 30 de novembro e, posteriormente, integrados em unidades orgânicas do ensino regular, pelos Decretos Regulamentares Regionais n.º 20/2003/A, de 14 de abril, e n.º 19/2004/A, de 9 de janeiro (Governo Regional, 2003, 2004; Região Autónoma dos Açores, 1999).

A 7 de abril de 2006, é aprovado o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, cujos objetivos, organização e funcionamento da EE

se estruturam no reconhecimento do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo. Este documento foi complementado pela Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio de 2012, com os capítulos X e XI dedicados ao regime EE, a qual veio substituir a Portaria nº 76/2009, de 23 de setembro (Região Autónoma dos Açores, 2006; SR da Educação e Formação, 2009, 2012). Esta evolução veio transformar as tarefas da EE, passando para o âmbito das escolas do ensino regular. Para tal, foram criados núcleos de EE, formando, desta forma, uma rede de escolas inclusivas em todo o território da RAA. Recentemente foi aprovado o Decreto Legislativo Regional nº17/2015/A, 22 de junho que estabelece o regime jurídico da EE e do apoio educativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo aos requisitos das crianças e jovens com NEE ou com dificuldades na aprendizagem, que impeçam o sucesso educativo, nomeadamente quanto ao alargamento da intervenção precoce às crianças até aos seis anos de idade, inclusive, RAA, tal como sucede a nível nacional, contribuindo assim de forma mais eficaz para potenciar o desenvolvimento das crianças. Este Decreto Legislativo é operacionalizado pelo Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA), decorrente da publicação da Portaria nº 75/2014, de 18 de novembro, e define as novas medidas educativas afetas ao REE (Cap. X). “Onde se define que o REE consiste num conjunto de respostas educativas destinadas a crianças e jovens com NEE de carácter permanente, aproximando as condições de frequência destes alunos às dos alunos do regime educativo comum. O programa de EE deve compreender:

- a) identificação e caracterização das problemáticas dos alunos e respetivas respostas educativas no âmbito das NEE;
- b) as metas e estratégias que a unidade orgânica se propõe realizar para apoiar os alunos com NEE de carácter permanente;
- c) a identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com paralisia cerebral ou multideficiência;
- d) as orientações globais a seguir e a forma de utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis;
- e) identificação das unidades especializadas com currículo adaptado, das respetivas respostas educativas a disponibilizar aos alunos e dos programas específicos do REE;
- f) monitorização e avaliação da consecução do programa de EE” (SR Educação e Cultura, 2014, p. 31).

Quanto às medidas educativas (artigo 42º) o REGAPA prevê que o REE visa a adequação do processo de ensino e de aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente e pressupõe, entre outras, a adoção das seguintes medidas educativas:

- a) apoio pedagógico personalizado;
- b) adequações curriculares individuais;
- c) adequações no processo de matrícula;
- d) adequações no processo de avaliação;
- e) adequação da turma;
- f) currículo específico individual;

- g) adaptações materiais e de equipamentos especiais de compensação;
- h) TPCA;
- i) programas específicos do REE” (SR Educação e Cultura, 2014, pp. 32-33).

“No que concerne ao apoio educativo o REGAPA refere que este pode assumir as seguintes formas:

- pedagogia diferenciada na sala de aula;
- programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo;
- aulas de recuperação;
- atividades de ensino específico de língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros;
- adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades;
- constituição de grupos de alunos do mesmo nível ou similar, de carácter temporário ou permanente, ao longo do ano letivo;
- estratégias pedagógicas e organizativas específicas;
- adoção de condições especiais de avaliação” (SR Educação e Cultura, 2014, pp.28-29).

Da análise do enquadramento legislativo em Portugal e na RAA podemos concluir que as conceções e práticas da EE, ao longo do tempo, encontraram-se relacionadas com a evolução das mentalidades e das atitudes assumidas pela sociedade face à pessoa

diferente, que por sua vez, encontram-se ligadas a determinados períodos da história da humanidade. Portugal e a RAA acompanham esta evolução mais tardiamente do que a maioria dos países. Todavia sempre trabalharam no sentido de tornar a escola uma instituição inclusiva. As concepções mais recentes na RAA, a par das alterações em Portugal Continental, têm sido imprescindíveis para as escolas açorianas serem para todas as crianças.

### 5.7. ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NO MEIO ESCOLAR

Tal como já foi referido anteriormente, as escolas inclusivas visam satisfazer as necessidades dos diferentes alunos, adaptando-se por isso aos ritmos de aprendizagem de cada um. Estas têm como princípio garantir que todas as crianças aprendam juntas independentemente das capacidades e/ou diferenças que apresentam. Para isso torna-se fundamental adequar os currículos, adotar estratégias pedagógicas eficientes, utilizar recursos e cooperar de forma positiva com as respetivas comunidades (Unesco, 1994). Nesta perspetiva, é fundamental auxiliar os docentes a aperfeiçoarem as suas técnicas enquanto profissionais, de forma a tornarem-se mais reflexivos e críticos (Ainscow et al., 1997). O autor coloca uma questão pertinente sobre como é que os professores podem ser ajudados a organizar as suas aulas, para que se assegurem as aprendizagens de todos os alunos. O facto de as escolas atualmente serem confrontadas com uma grande variedade étnica e cultural, com problemas de comportamento, violência, casos de toxicodependência, necessidades especiais, entre muitos outros

(Leitão, 2010), leva a que seja imprescindível investir mais nas oportunidades educacionais, pensar na valorização pessoal dos professores e na necessidade existente em elaborar estratégias de desenvolvimento inicial e de formação contínua, para os ajudar a adotar novas formas de trabalho, dando assim respostas às necessidades específicas das crianças (Nunes, 2000). O sistema educativo pode começar por desenvolver práticas pedagógicas visando a cooperação e a entreajuda e, também acompanhar de forma mais assertiva todo o processo de diversidade e heterogeneidade envolvente nas escolas, para que assim se consiga responder adequadamente às mudanças da população escolar (Leitão, 2010). Ainscow et al. (1997) refere que é imprescindível haver diferenciação curricular e um apoio adicional na sala de aula para que haja uma verdadeira inclusão. Ainda segundo Ainscow et al. (1997) as estratégias para a criação de salas de aula mais inclusivas são: i) planificação para a turma como um todo (a preocupação central do docente tem que ser a planificação das atividades para a turma, no seu conjunto e não para um aluno, em particular); ii) improvisação (o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, motivando-os para uma participação ativa e a personalização da experiência da aula); iii) utilização eficiente dos próprios alunos (valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um, reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respetiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando

ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das atividades).

Segundo Leitão (2010), uma das estratégias que os professores podem e devem adotar para a inclusão de alunos com NEE é a aprendizagem cooperativa. Esta é uma escolha assertiva, pois está centrada no aluno e no trabalho cooperativo entre grupos organizados com base na diferença. Pretende-se que os alunos construam e aprofundem a compreensão do mundo em que vivem através de uma grande diversidade de atividades, recorrendo assim a diferentes formas e contextos sociais. O autor evidencia que se deve “encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições, entre as práticas e políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo, que dificilmente respondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos, e as formas de organização escolar que assentam em toda uma ética da cooperação entre professores, em toda uma ética da cooperação entre alunos, em toda uma ética da reciprocidade das relações de ajuda e apoio que asseguram uma participação ativa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes” (p. 10-11).

Na opinião de Guerra (2002), a diferenciação de ensino é uma estratégia importante, pois ajuda os alunos com mais dificuldades a encontrar os seus interesses. Neste sentido, o professor deve respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem dos alunos, valorizar as experiências anteriores (escolares ou não), estimular as interações, troca de experiências e saberes, promover as

responsabilidades individuais, valorizar as aquisições e produções dos alunos, criar um clima favorável ao desenvolvimento sociomoral.

É necessário atuar na área curricular, na área da organização acadêmica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos (Rodrigues, 2001). No entanto, importa referir que mais relevante que os recursos materiais é a forma como a tarefa é conceptualizada. A elaboração de estratégias surge através da percepção que se tem acerca da aprendizagem e dos próprios alunos, assim sendo, os professores devem explorar novas formas de desenvolver a sua prática, trabalhando mais em cooperação, apostando mais na sua formação, (inicial e continua), diferenciando o ensino, de modo a que os métodos de trabalho se ajustem tendo em conta todos os alunos da classe, incluindo assim os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem (Nunes, 2000).

## **6. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

### **6.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Em termos educativos, o conceito de deficiência, ao longo dos tempos foi substituído pelo conceito NEE. Este conceito, *educational needs* (NEE), surge com a publicação da já famosa lei americana (PL 94-142) e, em 1978, com o *Warnock Report*, no Reino Unido. O uso deste termo pressupõe uma mudança onde se passou a privilegiar a



vertente educacional ao invés do critério médico. Contudo, este conceito em que uma criança ou jovem necessita de EE, se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial, só é oficialmente definido com o *Education Act*, em 1981, em Inglaterra (Sanches & Teodoro, 2006).

Neste âmbito, o conceito de NEE abarca todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem (Bairrão et al., 1998). Segundo Silva (2004) o termo NEE passa a fazer parte de todas as crianças e jovens com dificuldades educativas, quer tenham ou não deficiência aparente, mas que necessitem de apoio de um professor de EE, que o possa ajudar a ultrapassar as suas dificuldades respeitando o seu ritmo e as suas capacidades.

O conceito em questão foi adotado em Portugal no final da década de 80. Mas, apenas na década de 90, a publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, constituiu um marco decisivo para o reconhecimento do termo NEE (Correia, 1999; Ministério da Educação, 1991). Em 2001, no âmbito da reforma curricular implementada, entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que apresenta, pela primeira vez, o conceito de NEE de Carácter Prolongado, referindo-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e de atitude) e limitações

acentuadas ao nível do funcionamento dos alunos num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição, visão e outros), motor, cognitivo, comunicação, emocional/personalidade, linguagem e fala, e saúde física (art. 10º) (Ministério da Educação, 2001).

Todavia, verifica-se que o conceito NEE engloba um grupo muito heterogêneo de alunos, cujas dificuldades ou incapacidades podem ir de grau ligeiro a severo e cujas necessidades educativas podem ter um carácter mais ou menos prolongado. Ou seja, as NEE acabam por estar, ainda, muito centradas nos problemas dos alunos, não tendo em consideração muitos dos fatores que lhe são extrínsecos e que podem constituir a causa principal dessas dificuldades, como por exemplo todo o processo de escolarização. Pois, muitos dos alunos considerados com NEE poderão necessitar, acima de tudo, de um ensino de qualidade, pautado pelos princípios da flexibilização, adequação e estratégias de diferenciação pedagógica e não necessariamente de medidas de EE (Ministério de Educação, s/d).

No contexto atual de NEE devem incluir-se “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas; étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. Sendo assim, a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente têm NEE, em algum momento da sua vida escolar (UNESCO, 1994, p. 6). O Ministério da Educação (2005, p.2) refere

que não existe definição universal de NEE, porém sugere a utilização da definição da administração educativa inglesa DfES e Ofsted: “o termo NEE inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social”. Na opinião de Correia (1999) o conceito de NEE aplica-se a crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Já a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico desenvolveu um conceito operativo tripartido para a realização de estudos comparados sobre NEE em que a categoria A (deficiências), abrange os alunos cujas necessidades educativas decorrem de uma causa orgânica ou biológica identificada (e.g. hipoacúsicos), a categoria B (dificuldades), engloba os alunos cujas necessidades educativas não parecem residir numa causa orgânica, nem num fator de desvantagem social (e.g. sobredotados, problemas de comportamento ou disléxicos), e a categoria C (desvantagens), abarca os alunos cujas necessidades educativas decorrem de fatores socioeconómicos, culturais ou linguísticos (e.g. imigrantes) (Ministério da Educação, 2005).

## 6.2. A AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Há alguns anos, aquando do modelo médico, a avaliação das crianças e jovens com NEE baseava-se na etiquetação. Neste

sentido, confirmava-se as limitações que a criança ou jovem tinha e justificava-se o fraco progresso existente. As provas de inteligência ou similares também eram muito utilizadas erroneamente, pois tinham como finalidade separar os alunos não aptos (Jiménez, 1997). Embora a área da reabilitação tenha produzido inúmeros instrumentos de avaliação e medidas de qualidade de vida, faltava uma classificação completa, uniforme e fiável. Estas foram as principais condicionantes para o aparecimento do Sistema de CIF. Este, para a Organização Mundial de Saúde, funciona como base conceptual para a definição, medidas e formulações da política para todos os aspetos da deficiência ou incapacidade (Bickenbach, 2003).

A CIF surge, então, na tentativa de uniformizar o processo de grande complexidade, que envolve diferentes dimensões, que é a avaliação das NEE das crianças e jovens que frequentam as estruturas regulares de ensino. Assim como de proporcionar uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho) (OMS/DGS, 2003). Este novo sistema que vai ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo (parte um: funções e estruturas do corpo; atividades e participação), como também os fatores contextuais (parte dois: fatores ambientais e pessoais) que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas (Ministério da Educação, s/d). Uma

importante característica da abordagem que foi adotada na CIF é a *universalização* do entendimento de deficiência ou incapacidade, pois reconhece a população inteira como sendo passível de apresentar uma doença crónica, deficiência ou incapacidade, como uma condição humana compartilhada (Brunel, 2002).

### 6.3. A CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O termo NEE surge com a evolução de conceitos no sentido de igualdade de direitos, da não discriminação, da não categorização. A classificação tem como fundamento realizar um programa de intervenção apropriado ao nível e tipo de problema da criança e do jovem (Correia, 1999). Já no Warnock Report (1978 cit. por Correia, 1999) se classificava as NEE de ligeiras e temporárias a severas e permanentes. O mesmo autor citado anteriormente adota uma classificação similar: NEE permanentes e temporárias (figura 9). No primeiro caso as NEE exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Estas adaptações terão de manter-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Devido à sua importância, de seguida, apresentaremos uma definição sucinta das diversas NEE tendo em consideração a classificação efetuada por Correia (1999).



**Figura 9.** Tipos de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (adaptado de Correia, 1999, p.50).

### 6.3.1. Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente

#### a) NEE de carácter intelectual

Segundo Correia (1999) neste grupo surge a deficiência mental (ligeira, moderada, severa, profunda), a dotação e a sobredotação. A deficiência mental reporta-se a um funcionamento

intelectual significativamente inferior à média, que surge durante o período de desenvolvimento, estando associado a um défice no comportamento adaptativo (Grossman, 1983 cit. por Pacheco & Valência, 1997). Devem excluir-se desta categoria o atraso mental devido a incapacidades visuais, auditivas e motoras. O síndrome de *down* enquadra-se na deficiência mental. E devido à sua predominância consideramos relevante descrever sucintamente a sua definição. Então, uma criança ou jovem com este síndrome tem uma anomalia cromossómica e tem problemas cerebrais, de desenvolvimento físico e de saúde. A aparência física apresenta características muito particulares e específicas (Sampedro et al., 1997). A dotação e a sobredotação é considerada quando a criança ou jovem manifesta uma capacidade intelectual e de aprendizagem superior à média, apresentando desempenho com elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspetos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; artes visuais ou representativas (drama e música); capacidade psicomotora (Correia, 1999).

#### **b) NEE de carácter sensorial**

Neste grupo engloba-se os alunos com problemas visuais ou auditivos. No primeiro caso encontramos os cegos ou invisuais e os amblíopes (visão parcial ou reduzida), ou seja, quando se verifica um défice de visão que ainda que corrigido, afeta a aprendizagem (Correia, 1999). A ambliopia consiste numa redução substancial da

capacidade visual. Contudo, existe alguma capacidade que permite a leitura e escrita com tinta. Na cegueira não existe nenhum resíduo visual, mesmo que subsista alguma orientação pela luz, a percepção de volumes, cores e grandes títulos, além disso não existe leitura e escrita (Martin & Bueno, 1997). No que se refere à deficiência auditiva verificamos uma incapacidade total ou parcial no processamento de informação linguística através da audição. Quando existe uma incapacidade bastante severa, que impede o processo da fala através do ouvido, sem ou com a utilização de um aparelho auditivo, e que prejudica o percurso escolar estamos perante a surdez. Porém, também existe outro problema auditivo. Nessa situação a audição é muito reduzida e, embora não impeça, dificulta a compreensão da fala através do ouvido, sem ou com utilização aparelho auditivo (Correia, 1999).

### **c) NEE de caráter motor**

Este grupo compreende um leque alargado de problemas e doenças. Todavia a Lei Pública Americana (PL 94-142, 1975) tentou uniformizar as dificuldades graves na motricidade. Desta forma, podemos encontrar problemas provocados por lesões congénitas (e.g. ausência de um membro), por doenças (e.g. tuberculose óssea) e por outras causas (e.g. paralisia cerebral, amputações, espinha bífida, distrofia muscular) (Correia, 1999). Visto que a espinha bífida e a paralisia cerebral são dos problemas mais frequentes vamos-nos cingir a estes dois conceitos (Cuberos et al., 1997).



A espinha bífida abrange um grupo de malformações da coluna vertebral, tal como, a mielomeningocelo, meningocele e lipomeningocelo. De uma forma geral, podemos definir espinha bífida como uma série de malformações congénitas que apresentam uma fenda na coluna vertebral. Esta pode resultar pelo encerramento anormal do tubo neural aproximadamente aos vinte e oito dias de gestação ou após o seu encerramento. Os principais problemas surgem a nível torácico, lombar e sacro (Cuberos et al., 1997). A paralisia cerebral é uma disfunção motora resultante de uma lesão encefálica não progressiva, que ocorre antes, durante ou depois do nascimento. Os sintomas relacionados com esta deficiência motora são a alteração da função neuromuscular com défices sensoriais ou não, dificuldades de aprendizagem com ou sem défice intelectual, e problemas emocionais. Pode-se definir como uma desordem permanente e não progressiva da postura e do movimento (Muñoz et al., 1997).

#### **d) NEE de carácter processológico**

Nesta categoria encontramos as dificuldades de aprendizagem. Portanto, as NEE de carácter processológico são problemas relacionados com a receção, organização e expressão de informação. Nestas situações existe uma discrepância acentuada entre o potencial estimado da criança e jovem e o seu desempenho escolar que é inferior à média, numa ou mais áreas académicas, mas não em todas (Correia, 1999). Fonseca (2005) defende que o conceito de dificuldades de aprendizagem refere-se a um conjunto

heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas e/ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo. Para Federal Registrar (1977 cit. por Correia, 1999) uma criança tem dificuldades de aprendizagem se não atingir os resultados correspondentes à sua faixa etária nas seguintes áreas específicas: expressão oral, expressão escrita, capacidade básica de leitura, compreensão de leitura, cálculo matemático, raciocínio matemático. No entanto, segundo o mesmo autor, uma criança não é identificada como tendo dificuldades de aprendizagem se apresentar as seguintes características: deficiência visual, auditiva ou motora, deficiência mental, perturbações emocionais, desvantagem ambiental, cultural ou económica.

#### **e) NEE de carácter emocional**

Este grupo é talvez o que levanta mais questões relativamente à definição e terminologia a utilizar. Mas, de uma forma geral, pode-se mencionar que nas NEE de carácter emocional encontramos as psicoses e outros problemas graves de comportamento, que interferem no desempenho escolar, na segurança individual e das pessoas que rodeiam o indivíduo (Correia, 1999).

No que se refere à psicose dificilmente se efetua uma definição. No entanto, Lopes (2001) indica que a psicose é um espectro que tem dois polos: o polo da despersonalização e o polo da

desrealização. Toda a psicose é formada por um conjunto de alterações do conhecimento do indivíduo do próprio eu e do conhecimento do indivíduo do mundo em que ele se encontra. Então, psicose é a alteração entre o eu e o mundo exterior, enquanto a neurose é a alteração da relação entre o ego e o superego.

Na perspectiva de Bower (1960, cit. por Correira, 1999, pp. 55-56) as perturbações emocionais graves subsistem no tempo e afetam a vida escolar da criança/jovem. Além disso, é necessário que compreendam uma ou mais das seguintes características: “i) capacidade inexplicável para a aprendizagem que não é causada por fatores intelectuais, sensoriais ou problemas de saúde; ii) incapacidade para comportar-se a um nível adequado ao seu desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito à sua interação com companheiros e professores; iii) incapacidade para demonstrar comportamentos ou sentimentos adequados em circunstâncias normais; iv) incapacidade para demonstrar segurança e confiança em si mesmo ou para superar sentimentos de tristeza; v) incapacidade para confrontar-se com situações pessoais ou escolares tensas, tendendo a desenvolver reações de fobia, medo ou psicossomáticas”.

#### **f) Traumatismo craniano**

Este dano cerebral, inicialmente, era associado à deficiência mental, dificuldades de aprendizagem e perturbações emocionais. Mas, a partir de 1990, crianças com traumatismo craniano começaram a receber uma atenção adequada às suas características, ou seja, diminuição das capacidades intelectuais ou

físicas, ou perturbação emocional ou comportamental. Estas alterações temporárias ou permanentes, que podem alterar o estado de consciência, resultam por uma força física exterior, e não por ordem degenerativa ou congénita (Correia, 1999).

#### **g) Autismo**

Este problema neurológico manifesta-se até aos trinta meses de vida, caracteriza-se por alterações e défices na capacidade de relacionamento com os outros, na alteração na capacidade para utilizar a linguagem como meio de comunicação social, bem como em comportamentos repetitivos e estereotipados (Garcia & Rodriguez, 1997).

#### **h) Outros problemas de saúde**

Este campo engloba problemas crónicos e/ou graves de saúde que afetam significativamente a aprendizagem da criança, tal como o diabetes, a asma, a hemofilia, o cancro, a SIDA, a epilepsia, tuberculose, febre reumática, nefrite, leucemia, problema cardiovasculares, entre outros (Correia, 1999).

Correia (1999) reserva, ainda, lugar para a multideficiência e as desordens por défice de atenção, com ou sem hiperatividade. No caso das multideficiências a criança revela sobre forma associada, mais do que um tipo de deficiência, como por exemplo deficiência mental-cegueira (Correia, 1999). Estas deficiências não têm que ter relação de dependência entre si, nem predomínio de uma sobre a

outra. A sua etiologia pode ser pré-natal ou perinatal (Contreras & Valencia, 1997).

Contreras e Valencia (1997) fazem distinção entre deficiências associadas e síndromes associados. Na primeira situação existe um conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições físicas, psíquicas ou sensoriais. Enquanto nos síndromes associados aparecem sintomas derivados de um déficit inicial. Ainda na perspectiva dos mesmos autores referidos anteriormente os tipos de deficiências associadas são: deficiência física/deficiência psíquica; deficiência psíquica/ deficiência sensorial; deficiência física/ deficiência sensorial; e, deficiência física/ deficiência psíquica/ deficiência sensorial. Esta definição deve ser complementada com a combinação resultante das diferentes deficiências entre si, como por exemplo a deficiência sensorial/deficiência sensorial: surdo-cego.

Uma criança manifesta hiperatividade quando apresenta uma atividade motora exagerada, baixos níveis de concentração e atenção nas tarefas (especialmente as escolares) e alto nível de impulsividade (*American Psychology Association*, 1980 cit. por Vásquez, 1997). Mas, a APA (*American Psychology Association*, 1987 cit. por Correia, 1999) descreve um conjunto de normas para se realizar o diagnóstico da desordem por déficit de atenção com hiperatividade.

De acordo com *American Psychology Association* (cit. por Vásquez, 1997, p.62), relativamente à hiperatividade, é necessário manifestar dois dos sintomas seguintes: “i) corre agitadamente de um lado para o outro; ii) tem muita dificuldade em estar quieto num lugar e mexe-se excessivamente; iii) custa-lhe estar sentado; iv) mexe-se

muito enquanto dorme; v) está sempre “em ação” ou atua “como se fosse movido por um motor””.

No que concerne à falta de atenção a criança tem que ter pelo menos três sintomas dos apresentados abaixo: “i) é frequente não acabar as coisas que começa; ii) é frequentar não ouvir o que se diz; iii) distrai-se facilmente; iv) tem dificuldade em se concentrar no trabalho escolar ou nas tarefas que exigem muita atenção”.

No âmbito da impulsividade tem que se verificar pelo menos três tópicos dos seguintes: “i) age antes de pensar; ii) muda constantemente de atividade; iii) tem dificuldade para se organizar no trabalho; iv) necessita de constante supervisão; v) nos jogos ou outras situações de grupo, é-lhe difícil esperar pela sua vez”.

Por último, é necessário que os sintomas comecem antes dos sete anos e que durem pelo menos seis meses. Além disso, o cerne do problema não pode ser a esquizofrenia, perturbações afetivas ou atraso mental.

Para além destes alunos, existem outros cujos problemas de aprendizagem não são relevantes para serem considerados alunos com NEE, mas que necessitam de apoios e de atenção por parte dos professores. Estes alunos, também denominados por alunos em risco educacional, constituem cerca de 10 a 20% da população em idade escolar (Correia, 1999) e são aqueles que, “devido a um conjunto de fatores tal como o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso e ambientes socioeconómicos e socio emocionais desfavoráveis, entre outros, podem vir a experimentar insucesso escolar” (Correia, 1999, p.62).

### 6.3.2. Necessidade Educativas Especiais de carácter temporário

Nas NEE temporárias as crianças e jovens não têm uma deficiência mas apresentam, no entanto, um problema ligeiro ao nível do desenvolvimento das funções superiores: desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socio emocional. Esses problemas originam dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Perante este quadro é necessário, num certo momento, uma modificação parcial do currículo escolar (Correia, 1999).

### 6.4. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O princípio da inclusão baseia-se na criança e jovem vistos como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da família, da comunidade e do estado. No que diz respeito à escola, este modelo inclusivo, elege como suas responsabilidades a planificação, a sensibilização e apoio (aos pais e à comunidade), a flexibilidade e a formação (do professor de ensino regular e da educação especial, do administrador/gestor, outros técnicos) (Correia, 1999).

Outro pressuposto preponderante para o sucesso da inclusão de alunos com NEE resulta da identificação precoce, da avaliação e da estimulação desde muito cedo, podendo os currículos ser adaptados de acordo com as necessidades de cada um e serem utilizadas ajudas técnicas na promoção do sucesso de todos (Costa, 2006). Correia (1999) corrobora a mesma ideia indicando que a escola inclusiva pressupõe a identificação da criança ou jovem em

risco ou com NEE e a realização de adaptações curriculares e mudanças ambientais de modo a colmatar os problemas de aprendizagem numa ou mais áreas que não se encontram num nível desejado.

Rodrigues (2006) destaca a importância das adaptações curriculares, mencionando que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. As adaptações curriculares são “todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos” (Correia & Rodrigues, 1999, p. 111). Estas adaptações devem ser concretizadas primeiro ao nível da escola, Projeto Educativo de Escola, de seguida, ao nível da turma, Projeto Curricular, e, por último, ao nível do aluno. Há a realçar que os programas curriculares não têm nenhuma referência aos alunos com NEE, nem qualquer informação de apoio aos professores para esta problemática (Correia & Rodrigues, 1999).

Todavia, existem alunos que, mesmo após diversas intervenções educativas, continuam com dificuldades no sucesso escolar. Desta forma, através de uma equipa multidisciplinar, será necessário realizar um PEI. Na elaboração deste documento, geralmente de carácter anual, define-se a necessidade ou não dos serviços de EE. Num período posterior ao PEI, alguns elementos da equipa de especialistas, poderá redigir um programa de intervenção



individualizado (PII). O PEI, como um conjunto de orientações, e o PII, como a celebração de procedimentos de ensino e avaliação, tornam o processo de ensino-aprendizagem eficaz (Correia, 1999).

## **7. A EDUCAÇÃO FÍSICA**

A EF tem como fundamento a atividade física, que é desde sempre uma das funções mais básicas da pessoa. Faz parte do próprio ser humano dado prolongar e sustentar a sua vida de relação com o meio ambiente ser uma necessidade do próprio. Através da atividade física o ser humano usa o seu corpo, induzindo adaptações e alterações morfo-funcionais de acordo com um estilo de vida saudável (Bento, 2004). Portanto, a atividade física deve ser promovida de uma forma equitativa, possibilitando a todos, sem exceção, a sua prática (WHO, 2010).

A atividade física define-se como todo o movimento diário, incluindo o trabalho, a recreação, o exercício e as atividades desportivas (WHO, 2010). Devido à sua importância, a União Europeia (2009) definiu que os jovens em idade escolar devem realizar, diariamente, cerca de sessenta minutos, ou mais, de atividades de intensidade moderada a vigorosa, sob formas variadas e divertidas e adequadas do ponto de vista do crescimento. Deverão ser desenvolvidos tipos específicos de atividades de acordo com as necessidades do escalão etário: resistência aeróbia, força, suporte de pesos, equilíbrio, flexibilidade, desenvolvimento motor. Balaguer e

Castillo (2002) recomendam a prática de atividade física de forma a ajudar a melhorar a saúde, diminuir a mortalidade e consequentemente, aumentar a esperança de vida.

Na literatura podemos encontrar um vasto leque de benefícios associados à prática física. As melhorias ao nível psicológico e no desenvolvimento social são algumas das vantagens da prática física (Balaguer & Castillo 2002; Cavill et al., 2001,). Nesta linha de pensamento, Matsudo e Matsudo (2000), especificam que a atividade física melhora a auto-estima, o auto-conceito, a imagem corporal, as funções cognitivas e de socialização, diminuindo o *stress* e a ansiedade e, ainda, o consumo de medicamentos. Moura e Castro (2002) mencionam que a prática desportiva possibilita situações que fomentam intra e inter-relações, que podem ser de solidariedade e companheirismo, por um lado e oposição, ódio e fanatismo, por outro. Na problemática das NEE, esta dinâmica relacional pode permitir uma mudança de atitudes, de um pensamento de auto-negação para um auto-conceito positivo.

A EF foi desde sempre estruturada para formar trabalhadores fortes e com preparação física para a guerra, num enfoque militarista e higienista. Portanto, desde a antiguidade, as pessoas com necessidades especiais foram deixados à margem desta disciplina, sendo considerados seres incapacitados (Pereira, 2005). Quando a sociedade começa a preocupar-se com a atividade física das pessoas com NEE, esta direciona-se para a área da reabilitação. Surgiu, então, na década de 1950, a EF Adaptada para os alunos com NEE que não conseguiam participar de forma irrestrita, segura e bem-

sucedida nas atividades do programa de EF. Nesse caso os alunos com NEE desenvolviam programas em ambientes segregados e em espaço/tempo diferentes (Chicon, 2005).

Nos dias de hoje, a disciplina de EF ainda é baseada na cultura desportiva e competitiva, sendo portanto o desenvolvimento das capacidades físicas e o aperfeiçoamento das habilidades desportivas uma prioridade (Rodrigues, 2003). Esta preocupação com a melhoria do gesto técnico e a obrigatoriedade da abordagem dos conteúdos curriculares exclui uma parte dos alunos que apresentam dificuldades de participação e de execução das tarefas pretendidas. Mas, a EF, enquanto componente curricular obrigatória, possui um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e jovens (nas vertentes afetiva, social e motora), procurando a melhoria da sua qualidade de vida a partir da visão integral de ser humano.

Posto isto, a EF é um direito, não uma opção descartável. Embora muitas crianças e jovens com NEE, que têm acesso à escola regular, sejam dispensadas das aulas desta disciplina, isso não pode acontecer. Até porque a EF pode, com rigor e investimento, ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação muito mais inclusiva, e pode mesmo ser um campo privilegiado de experimentação, inovação e melhoria da qualidade pedagógica na escola (Rodrigues, 2003).

### 7.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO DE INCLUSÃO

A disciplina de EF surge como um meio privilegiado de inclusão, uma vez que facilita a integração física, diminuindo a

distância entre o aluno com e sem NEE, promove a interação social e comunicação dos alunos com NEE e os seus pares e desenvolve a sensibilidade, o respeito e a consciência crítica dos alunos sem NEE, promovendo atitudes positivas (Mauerberg-de-Castro, 2005). Dada a importância da EF como meio de inclusão, durante o *Young Voices: Meeting Diversity in Education* (2007), realizado em Lisboa, foi reservado lugar para debater questões sobre esta disciplina, o desporto e a igualdade de oportunidades e a urgência na promoção de uma verdadeira inclusão. Mas, também, se refletiu sobre as dificuldades que surgem “quando, numa via de *mainstreaming*, se levantam barreiras de mobilidade, as atividades físicas e o desporto, tão inclusivos noutros casos, tornam-se de difícil aplicação” (GCDE/DGIDC, 2009, p. 10).

Na opinião de Duarte (2005), a EF pode contribuir em várias fases da vida dos alunos com NEE, nomeadamente, na reabilitação, no pós-reabilitação, na transição para a vida adulta, no desenvolvimento da autonomia e da independência, entre outros. A EF “...poderá ser o elemento indutor do sentimento ou da perceção de se estar incluído...” (Duarte, 2005, p. 29).

A inclusão nas aulas de EF, quando bem orientada e estimulada, pode viabilizar vários benefícios para todos os alunos com e sem NEE, sendo possível destacar que todos melhoram as suas aptidões académicas e sociais. Os alunos com NEE, em ambientes segregados, dificilmente teriam acesso às informações e experiências pessoais proporcionadas pela prática da inclusão. Além disso, a prática da EF de forma inclusiva colabora para a vida na

comunidade, onde todos devem conviver independentemente das suas diferenças, evitando os efeitos prejudiciais da exclusão. As crianças e jovens com NEE descobrem que, no universo das atividades físicas, existem possibilidades de convivência com colegas sem NEE. Já estes últimos têm a oportunidade de vivenciar e conhecer atividades físicas e desportivas que podem ser realizadas por crianças e jovens com NEE e percebem que estas podem ser ativas e capazes (Karagiannis et al., 1999). Filus e Junior (2004), num estudo sobre a EF e o processo inclusivo, tendo em conta as inter-relações dos discentes, concluíram que as aulas de EF criam um bom ambiente para o desenvolvimento dos aspetos afetivos, lúdico e de liderança, estabelecendo-se desta forma, possibilidades para a inclusão. Observaram, ainda, que nas aulas de EF a inclusão acontece de forma natural entre as crianças e jovens, pois elas aceitam participar nas atividades sem qualquer discriminação aos alunos incluídos.

Considerando os efeitos psicológicos da prática de atividades físicas, muitos são os parâmetros de análise. No estudo de Tomé e Valentin (2006), os resultados encontrados corroboram outros já existentes, no que diz respeito à diminuição da ansiedade e agressividade de pessoas com NEE. Estima-se também que os efeitos psicológicos positivos adquiridos proporcionam sensações de capacidade e eficácia, aumentam as interações sociais e fortalecem o auto-conceito e a auto-estima.

Souza e Júnior (2010) referem que as pessoas com NEE tendem a obter vantagens quando passam a conviver, nas aulas de

EF, com indivíduos ditos normais. Além disso, os alunos com NEE aprendem a gostar da diversidade, melhoram a sua responsabilidade e comportamento nos trabalhos realizados em grupo com colegas sem NEE e ficam melhor preparados para a vida adulta numa sociedade repleta de diversidades.

Para Palafox (1998) os objetivos que podem ser alcançados pelas crianças e jovens com NEE nas aulas de EF são: (1) identificar, reconhecer, comparar, agrupar e/ou classificar os elementos constitutivos e as propriedades do corpo, dos materiais utilizados e das práticas sociais manifestadas na aula, com atividades que tenham sentido, sejam desafiadoras e enfatizem a superação do egocentrismo e/ou individualismo; (2) socializar permanentemente em todas as experiências de aprendizagem, fomentando a autonomia, a capacidade criativa, a busca do prazer pelo que se faz e o acesso à possibilidade de mudança de regras, tendo a organização grupal como fonte de resolução de problemas.

No entanto, para que a criança/jovem com NEE seja verdadeiramente incluída na EF, não basta estar no mesmo espaço físico ou participar em algumas atividades. Ela deve fazer parte do grupo e participar em todas as atividades desenvolvidas durante a aula, mesmo que necessite de ajuda e apoio do professor/colegas. Este apoio não deve transformar-se em super proteção, pois ao invés de contribuir, tende a dificultar o processo de inclusão (Moreira, 2008). A EF escolar, com refere Caputo e Ferreira (1998), partindo do princípio de adequação à criança ou jovem, deve favorecer, um pleno desenvolvimento de acordo com as suas necessidades e a sua

capacidade de aquisição de movimento. Isto porque as crianças e jovens têm necessidades naturais de movimento. Então, o professor não pode dispensar a oportunidade destes alunos participarem na aula, mesmo que estes apresentem uma NEE física, intelectual, auditiva/surdez, visual e até mesmo se apresentarem condutas típicas (e.g., síndromes específicas, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos), pois eles têm necessidade de realizar atividades que desenvolvam a sua relação social, motora e afetiva. A atividade física e o desporto podem ser praticados, de uma forma geral, por qualquer pessoa com uma ou mais formas de necessidade especial quer seja intelectual, sensorial, física ou motora, orgânica ou de outra natureza (Carvalho, 1998). Segundo o mesmo autor citado anteriormente, todos os desportos apresentam as suas vantagens e desvantagens. No entanto, o resultado da sua prática sistemática traz benefícios ao nível da saúde e do bem-estar geral.

Na escola, as crianças e jovens com NEE leve e moderada podem participar nas atividades do programa de EF, desde que existam algumas adaptações e cuidados. A realização das atividades, principalmente aquelas que envolvem situação de jogo, devem ter um carácter lúdico e favorecer condições para a criança/jovem aprender a lidar com seus fracassos e seus êxitos. A diversidade de atividades físicas existentes constituem, também, um auxílio na melhoria da personalidade dos alunos com NEE (Bueno & Resa, 1995). As crianças e jovens com NEE (auditiva/surdez, visual, física e intelectual) podem participar da maioria das atividades propostas. Ao analisarmos a aprendizagem motora de alunos com NEE não

podemos desconsiderar, durante o todo o processo, as suas habilidades cognitivas (atenção, memória, resolução de problemas, generalização da aprendizagem). A maior parte das dificuldades para aprender um determinado movimento ou tarefa devem-se à deficiência e ao nível de comprometimento que o aluno apresenta. Como por exemplo dos alunos com síndrome de *down*, com instabilidade atlantoaxial, é preciso saber que devido aos problemas associados, atividades como a ginástica, o salto em altura, a técnica de mariposa, a partida de natação, ou seja, exercícios que causem pressão na região cervical ou contato direto poderão ser de risco (Cidade e Freitas, s/d).

De um modo geral, os efeitos do exercício físico no aluno com NEE levam a mudanças significativas na aptidão física e nos sintomas de depressão dos indivíduos (Coyle & Santiago, 1995 cit. por Mello et al., 2005). A dança, por exemplo, é uma das atividades que a pessoa com deficiência física pode praticar, permitindo desenvolver o seu talento, ter ganhos físicos, psíquicos e culturais, além de melhorar a inclusão social. A dança torna-se mesmo um meio facilitador da inclusão (Braga et al., 2002).

Na situação específica de distrofia muscular existem opiniões controversas sobre os efeitos do exercício físico. Fonseca (2004) alerta para o efeito prejudicial que este possa ter aquando da execução de atividades que requerem muita força contra a ação da gravidade de forma repetitiva. Por outro lado, a ausência de atividade física normal acarreta uma perda funcional de vários órgãos e sistemas (Fonseca, 2004). Segundo o mesmo autor a programação



de atividade física para pessoas com distrofia muscular, quando realizada com base numa avaliação funcional minuciosa, é fundamental para a manutenção da qualidade de vida destas crianças/jovens.

No aluno com NEE auditiva/surdez o desenvolvimento da expressão corporal é de máxima importância. É a partir da estimulação e desenvolvimento recebido na infância, que a criança/jovem surda terá maiores possibilidades de comunicação, interação e convivência social, assim como, de sua realização pessoal. Avalia-se a EF, portanto, como uma aliada no desenvolvimento dos níveis motores, perceptivo, cognitivo e sociocultural para os surdos. Visto que as aulas possuem características diferenciadas, são desenvolvidas no exterior ou no ginásio, os alunos tornam-se mais espontâneos, mais criativos e produzem mais e com maior facilidade, mantendo uma constante troca de relações sociais. Nesta troca de relações, desenvolve a criatividade, as emoções e produzem-se formas diferenciadas de movimentos e expressões tornando o aluno surdo mais ativo, produtivo e incluído. É neste sentido que a EF contribui para o melhor desenvolvimento da capacidade de comunicação e da melhor integração social da criança/jovem surda/o (Dalpiaz & Duarte, 2009).

Sagrilo e Paim (2009) concluem que o processo de inclusão de pessoas cegas no contexto escolar é um processo de longo prazo que faz todo o sentido em virtude dos benefícios que representam para o aluno cego, para os colegas e para professores. Os mesmos autores citados anteriormente demonstram, ainda, que o aluno com

NEE visual, que frequentemente possui dificuldades de interação social, torna-se confiante e presente no grupo, com a participação na disciplina de EF. O aluno com deficiência visual está capacitado para realizar as mesmas atividades que o aluno sem NEE, desde que receba as informações e os auxílios necessários para uma participação segura (Alves & Duarte, 2005), como por exemplo a verbalização de toda a instrução, a familiarização prévia do espaço da aula e do balneário (Cidade e Freitas, s/d), a utilização de bolas com guizos e o acompanhamento de um guia (Alves & Duarte, 2005). Por outro lado, atividades como a natação, o atletismo, as artes marciais e a ginástica podem ser facilmente desenvolvidas durante a EF, já que proporcionam a independência e a oportunidade de alunos com deficiência visual participar (Rizzo & Vispoel, 1991).

## 7.2. BARREIRAS À INCLUSÃO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No contexto escolar, a EF como disciplina integrante do currículo encontra-se subvalorizada e, por vezes, até desprezada pelos responsáveis escolares, professores e alunos. De facto, a disciplina de EF tem sido relevada para segundo plano (Gorgatti, 2005). Da mesma forma, considera-se que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar (Centeio, 2009). Esta condicionante e o currículo académico da disciplina (o qual fomenta a cultura competitiva), aliados à falta de recursos e à grande discrepância de competências, criam grandes dificuldades ao professor no processo ensino-aprendizagem.

As barreiras arquitetónicas e metodológicas, ainda bastante presentes na escola, também criam obstáculos para que o aluno possa frequentar de forma inclusiva e autónoma a aula de EF. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e balneários adaptados, formação e sensibilização do professor e dos colegas para temas relacionados com a deficiência e outros recursos pedagógicos adaptados para os alunos com NEE (Centeio, 2009).

O número de alunos por turma é recorrentemente enunciado como outro obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Isto porque é fundamental termos em consideração as diferenças de cada aluno e adaptarmos o ensino às possibilidades, modalidades e ritmos de cada um, ou seja, individualizar a intervenção (Rodrigues, 2006). No entanto, esta tarefa torna-se impossível com o número excessivo de alunos por turma com que os docentes se deparam atualmente, sendo que está definido um mínimo de vinte e seis e um máximo de trinta alunos por turma. As turmas que integram alunos com NEE de carácter permanente, cujo processo educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por vinte alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições (Ministério da Educação e Ciências, 2013). Esta situação aliada à colocação insuficiente de professores de EE, e à forma como o apoio aos alunos com NEE se encontra organizado indicia uma grave diminuição de recursos, um atraso insuportável na provisão dos serviços de apoio a estes alunos e uma falta de resposta capaz e competente das escolas (Rodrigues, 2003b).

Alves e Duarte (2005) abordam diversos indicadores de exclusão de alunos com NEE na aula de EF, os quais passamos a expor como barreiras relacionadas com o professor – i) falta de uma preparação profissional de qualidade; ii) inexistência de profissionais de apoio e quando estes existem não são da mesma área disciplinar; iii) currículo centrado para o alto rendimento sendo que as atividades propostas (e.g. basquetebol, futebol, voleibol) mantêm o seu formato tradicional de abordagem; iv) ritmo para a progressão curricular muito rápido; v) medo, superproteção e expectativas limitadas face ao aluno com NEE; e barreiras relacionadas com o aluno – i) superproteção dos pais que impedem a participação efetiva; ii) falta de oportunidades de participação; iii) falta de recursos ou de adaptações necessárias; iv) falta de confiança por fraca habilidade ou medo do ridículo; e, por fim, as barreiras administrativas – i) falta de tempo para conciliar a AF com outras atividades (e.g. terapias); ii) falta de equipamento apropriado; e, iii) dispensa médica por medo ou desconhecimento.

Assim sendo, na maioria das vezes, o aluno é dispensado das aulas de EF (Gorgatti et al., 2004). Os mesmos autores destacam a falta de formação ou insegurança dos professores como os motivos que justificam o facto de os docentes privarem os seus alunos com NEE da oportunidade crucial de vivenciarem experiências motoras e recreativas, o que fatalmente trará consequências por vezes irreparáveis. Já Gorgatti (2005) evidencia a resistência dos pais como um fator para os alunos com NEE não participarem na disciplina de EF. O mesmo autor observa que muitos pais de crianças e jovens

com NEE carecem de informações sobre as possibilidades de seus filhos em relação à atividade física e alguns demonstram receio de que seus filhos sejam expostos a situações de risco durante essas práticas.

### 7.3. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO

“O professor de EF é aquele que se perfila como o mais dotado para lidar com o fator da heterogeneidade e, quando devidamente apoiado, torna-se um elemento fundamental em todo o processo de inclusão dos alunos que se destacam pela diferença” (Graça, 2008, p. 6).

Como referem Rizzo e Vispoel (1991) o professor de EF é, na generalidade, visto como um profissional que desenvolve atitudes mais positivas perante os alunos, relativamente a outros professores, sendo por isso, muitas vezes chamado a participar em projetos inovadores na escola. Neste contexto, podemos considerar que se trata de um profissional que apresenta uma imagem positiva e dinâmica, a qual também facilita as relações interpessoais. Logo, a atitude do professor de EF é crucial. Este torna-se, nos dias de hoje, um importante agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância (Campos & Cortez, 2009).

Mas, Campos e Cortez (2009) mencionam que os professores de EF apenas têm atitudes mais positivas face ao ensino de indivíduos com NEE no caso de se percecionarem como competentes. A formação na área da EE e EF Adaptada, na formação académica e ao longo da vida profissional, são outros fatores que

contribuem para que os professores de EF se sintam competentes perante alunos com NEE. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, relativamente à formação de professores, refere a importância da qualificação de docentes na formação especializada, nomeadamente na EE, visando qualificar todos os docentes para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com NEE (Souza, 2007). Portanto, nos currículos dos cursos de 1º Ciclo em Ensino de EF esta área é tratada.

Contudo, os docentes de EF encontram-se carentes de informações acerca das NEE e das suas reais limitações (Rodrigues, 2003) pois consideram que a sua formação na área em questão não é suficiente. Devido à insegurança sentida, frequentemente, não permitem a participação dos alunos com NEE nas aulas. Existem ainda outros fatores que influenciam as atitudes apresentadas pelos professores de EF em relação à inclusão do aluno com NEE tais como: o sexo, sendo as mulheres responsáveis por atitudes mais positivas em relação ao processo inclusivo; o conhecimento da NEE do aluno, quando existente favorece atitudes positivas para a sua inclusão; e, o nível de ensino em que o aluno se encontra, os alunos em níveis mais básicos de escolaridade evocam atitudes mais positivas dos professores quando comparados com alunos em níveis mais avançado (Alves & Duarte, 2005).

Apesar dos obstáculos que possam existir o professor de EF deve oferecer à criança ou jovem oportunidades de aprendizagem individual e coletiva que lhe permitam, nas ações preceptivo-motoras,

reconhecer a si próprio, os elementos constitutivos do seu corpo e quais são suas possibilidades de ação diante do meio (Moreira, 2008). Duarte (2005) reforça esta ideia, afirmando que o professor de EF deve possibilitar a participação de todos os alunos na aula, quer tenham ou não NEE. No entanto, ao trabalhar com alunos com NEE deverá ter em conta o desempenho da turma e ainda outros fatores como: a adaptação de material pedagógico; a aplicação de metodologia que contemple todos os alunos (deverão ser considerados os níveis de dificuldades); a avaliação permanente como mecanismo de *feedback* para as adequações de cada aula. Para este autor, o professor de EF na sua programação deve incluir objetivos de acordo com o tipo de NEE, os quais contenham por exemplo: atividades para alunos adolescentes com NEE intelectual que desenvolvam a cooperação, concentração, habilidades motoras específicas, regras, entre outros, de forma a prepará-los para o mercado de trabalho; atividades para alunos em cadeiras de rodas com NEE física/motora, visando a sua independência; trabalho de orientação espacial para a deficiência visual, através de atividades físicas, proporcionando a sua locomoção independente.

#### 7.4. A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS COM OS SEUS PARES NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUTOS PARA A INCLUSÃO

Neste ponto cabe destacar o inquestionável papel do grupo que acolherá a criança com NEE. As teorias desenvolvimentais (Piaget, 1967; Vygotsky 1978) assumem que é na interação entre

alunos, no diálogo que se estabelece nos grupos, que se desenvolvem *skills* de pensamento de alto nível, que aumentam a qualidade e a quantidade da aprendizagem. Neste contexto, Montes e Santos (2003), defendem que a experiência de conviver com uma criança ou jovem com NEE não traz benefícios apenas para ela, mas para todas as pessoas envolvidas. Os colegas, o pessoal docente e não docente aprendem sobre a diferença, descobrindo que há lugar para todos e que há formas distintas de ver o mundo e de interagir com ele.

No estudo realizado por Murata et al. (2000), verificou-se que alunos inicialmente negativistas em relação à inclusão de colegas com NEE viram esses sentimentos mudar, passando a ter frequentes interações e atitudes positivas para com os seus pares com NEE assim como começaram a apreciar e aceitar as diferenças individuais.

Hutzler (2003) num estudo sobre as atitudes de alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, verificou que os alunos do sexo feminino e os alunos que reportam a existência de algum familiar ou amigo próximo com NEE (Block, 1995) evidenciam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE. Segundo Gonçalves (2009) as alunas apresentam atitudes inclusivas mais favoráveis em relação aos alunos, as atitudes dos alunos que possuem colegas de turma com NEE e/ou colegas com NEE nas aulas de EF apresentam valores médios mais elevados de inclusão e, por fim, os alunos que frequentam anos de escolaridade inferiores apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão. De um modo geral, a análise realizada indica que as atitudes dos alunos após o contato



com indivíduos com deficiência tendem a ser consideravelmente mais favoráveis no que respeita a questões específicas da EF. Todavia, relativamente à alteração de regras nos desportos, verifica-se um declínio das atitudes.

## **8. ATITUDES**

O conceito de atitude constitui atualmente, tal como Allport já referia em 1935, um dos conceitos fundamentais da Psicologia Social (Eagly & Chaiken, 1993). Da investigação desenvolvida nesta área desde o início do século vinte, mantendo-se até aos dias de hoje, nenhuma definição conceptual foi assumida de forma universal (Pinheiro, 2001).

Enquadradas nas definições do início do século XX encontram-se as definições de Thomas e Znaniecki, (1918 cit. por Jaspars & Fraser, 1984) a atitude consiste num “processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social” (p.113). Para Allport, (1935, cit. por Lima, 1996) a atitude “é um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona” (p.168).

Atualmente as atitudes continuam a ser alvo de investigação e, como tal, surgem novas definições deste conceito. Dentro destas, encontram-se entre outras, as propostas de Ajzen (1988), Fazio

(1990) e de Eagly e Chaiken (1993). Fishbein e Ajzen (1975) referem que a atitude consiste numa predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável em relação a objetos, pessoas, instituições ou acontecimentos. Em 2000, os mesmos autores reformulam a definição, referindo-se à atitude como uma disposição estável para responder, de forma consistente, favorável ou desfavoravelmente, a um objeto psicológico, de forma a predizer e explicar o comportamento humano (Ajzen & Fishbein, 2000). Fazio (1990) apresenta o conceito de atitude como uma associação entre um objeto (situações sociais, indivíduos, problemas sociais, etc.) e uma avaliação relativa a esse objeto, que se encontra armazenada na memória. Para Eagly e Chaiken (1993), as atitudes são “tendências psicológicas avaliativas expressas através da avaliação de uma entidade particular envolvendo um certo grau de favor ou desfavor” (p.1).

De acordo com Vaz (1997) as atitudes podem ser definidas como processos mentais individuais que originam respostas reais, de cada indivíduo, no mundo social que o rodeia. Segundo Nunes (2000) “as atitudes não são, manifestamente, observáveis mas sim, inferidas a partir da observação do comportamento do indivíduo, perante determinada situação ou acontecimento” (p. 15). O autor refere que apesar da existência de diferentes conceitos de atitude, todos têm em comum, o fato de: “as atitudes se referirem à subjetividade das experiências; as atitudes serem sempre referidas a um objeto; as atitudes incluírem uma dimensão afetivo-avaliativa” (p. 17).

É possível verificar a existência de algumas diferenças entre as definições mais antigas (Allport, 1935 cit. por Lima, 1996; Thomas &

Znaniecki, 1918) e as definições mais recentes (Ajzen, 1988; Eagly & Chaiken, 1993; Fazio, 1990). Nas primeiras é destacada a vertente da atitude individual e a sua influência na orientação para a ação. Nas segundas destaca-se essencialmente uma componente avaliativa deste conceito. Vários são os autores que salientam a conotação avaliativa das atitudes (Ajzen, 1988; Eagly & Chaiken, 1993; Jaccard et. al, 1990; Kahle, 1984; Lima, 1996; Morales & Moya, 1994). Segundo Eagly e Chaiken (1993), o conceito de atitude é cada vez mais reconhecido como uma tendência psicológica avaliativa, que envolve uma tomada de posição em relação a um determinado objeto.

Fazendo uma análise mais detalhada do conceito de atitude, é ainda possível verificar que este apresenta algumas interseções com os conceitos de crenças e valores (Henerson et. al, 1987), bem como os conceitos de traços de personalidade (Ajzen, 1988; Lima, 1996) e de ideologia (Lima, 1996). É fácil perceber que a atitude e o comportamento estão intimamente ligados entre si, no entanto não podemos correr o risco de confundir os conceitos, porque estes não significam o mesmo. As atitudes resultam da interação social, de processos de comparação, identificação e diferenciação social, não é algo que seja inato. O comportamento, por sua vez, surge como um conjunto de reações face a um estímulo exterior (Nunes, 2007).

Com o objetivo de compreender a relação existente entre a atitude dos indivíduos e os seus comportamentos, Fishbein e Ajzen (1980) defendem que as atitudes representam um fator importante na previsão do comportamento humano. No entanto distinguem atitudes gerais face a um objeto atitudinal (influenciam indiretamente) de

atitudes específicas face a um comportamento relacionado com um objeto específico (são úteis na previsão do comportamento). Os autores salientam que o comportamento é uma escolha, uma ação ponderada entre várias alternativas.

### 8.1. ESTRUTURA DAS ATITUDES

Tal como se pôde verificar, existem vários conceitos de atitudes, e cada um segue uma linha de pensamento. Apesar das diferenças existentes é possível encontrar alguns pontos de convergência entre os vários autores (Poças, 2009) que tem vindo a ser estudada por diferentes modelos teóricos. Existem três modelos principais utilizados na maioria das investigações nomeadamente: o Modelo Tripartido Clássico (Rosenberg & Hovland, 1960); o Modelo Unidimensional Clássico (Fishbein & Ajzen, 1975); o Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988).

Segundo Poças (2009) a estrutura tripartida constitui o sistema de classificação de respostas mais relevantes ao nível das atitudes, para além de permitir conhecer o conteúdo das mesmas, este conhecimento só é possível através de respostas observáveis (cognitivas, afetivas e comportamentais). Segundo este modelo tripartido, “uma atitude é uma ideia (componente cognitiva) carregada de emoção (componente afetiva) que predispõe (componente cognitiva) uma classe de ações (componente comportamental) para uma determinada classe de situações sociais” (Triandis, 1971; cit. por Slininger et al., 2000, p.176).

As componentes do conceito de atitudes, cognitiva, afetiva e comportamental, podem funcionar quer como antecedentes, quer como consequências ou respostas atitudinais (Ajzen, 1988). Assim, as atitudes podem ser formadas ou desenvolvidas tendo por base qualquer uma destas componentes. A componente cognitiva com a informação disponível sobre um determinado objeto como base das atitudes (Lima, 1996; Olson & Zanna, 1993), tendo deste modo “a atitude um papel organizador da informação e das respostas cognitivas relativas ao objeto de atitude” (Morales & Moya, 1994, p. 502). Também neste âmbito, Fishbein e Ajzen (1975) consideram as atitudes como o resultado de uma avaliação das crenças relativas ao objeto. As atitudes com base na componente afetiva, não resultam de uma avaliação das vantagens ou desvantagens aliadas a esse objeto, mas sim de emoções despoletadas ou relacionadas com esse mesmo objeto (Morales & Moya, 1994), nomeadamente através de efeitos de mera exposição (Zajonc, 1980, cit. por Morales & Moya, 1994), ou através de processos de condicionamento clássico (Lima, 1996). Também a componente comportamental pode estar na origem das atitudes, nomeadamente através de processos de auto-percepção que permitem inferir o conteúdo das atitudes, tendo por base comportamentos relevantes para essas mesmas atitudes (Myers, 1990). Nenhuma destas componentes é inteiramente independente das outras; as três estão inter-relacionadas. Provavelmente, as nossas reações emocionais influenciam as nossas intenções comportamentais, assim como as nossas crenças irão influenciar as nossas emoções.

Neste estudo, vamos abordar o conceito de atitude segundo o modelo tridimensional, dado que os sujeitos questionados expressarão as suas cognições perante um objeto social (inclusão), assim como, os seus receios e preconceitos talvez indiquem sugestões para futuras ações de intervenção.

## 8.2. ESTUDOS SOBRE ATITUDES FACE À INCLUSÃO

A avaliação das atitudes é considerada fundamental pois permite-nos efetuar comparações entre os indivíduos e os grupos. Medir as atitudes é considerado um processo difícil e complexo. As atitudes podem ser medidas de forma direta, através de questionários baseados na autoavaliação, ou indireta, recorrendo a técnicas fisiológicas, comportamentais ou projetivas.

O estudo das atitudes através de questionários assenta no princípio behaviorista *estímulo-resposta*, em que, face a determinada questão-estímulo o indivíduo desenvolve uma resposta (escrita), que é a tradução da expressão verbal das suas atitudes. As respostas podem ser registadas pelo próprio indivíduo, ou por outra pessoa preparada para o efeito. A transformação da resposta do sujeito em números é feita através da atribuição de um valor definido para cada resposta. Neste sentido vários autores propuseram diferentes escalas de medida: escalas de *Thurstone*, escala de *Likert* e diferenciador Semântico. De entre estas, a escala de *Likert* (utilizada no presente estudo) é a mais utilizada em estudos de atitudes face à EF, sendo a sua principal vantagem permitir estruturar as opiniões entre si e avaliar a posição dos sujeitos, em função dessa estrutura interna e não em

referência a juízes. Desta forma, são eliminados os riscos de erros na classificação, influenciados pelo nível intelectual dos juízes e o longo processo das operações de construção (Duarte, 1992).

Inúmeros estudos visam analisar as atitudes porém vamos nos debruçar apenas nas investigações pertinentes para a nossa temática, as atitudes face à inclusão dos alunos com NEE.

Bowman (1986) realizou um estudo em mil professores com especialização em EE, de catorze estados da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, verificando diferenças significativas na opinião face à integração. Nesse estudo o autor relata que nos países onde existia uma lei para a integração, as atitudes eram mais favoráveis.

Scruggs e Mastropieri (1996) realizaram um levantamento sobre os estudos realizados sobre as atitudes dos professores face à integração, e constataram que num período entre 1958 e 1995, num somatório de vinte e oito estudos, organizados com base em várias questões sobre os pressupostos da inclusão, obtiveram cerca de dez mil e quinhentas respostas de professores e de outros agentes educativos. Estes autores indicaram que cerca de 65% dos professores inquiridos apoiavam e acreditavam na inclusão de alunos com NEE.

De seguida, passamos a citar mais alguns estudos, desta vez direcionados para a área da EF:

- Steward (1991) tentou compreender as atitudes de professores estagiários de EF perante alunos com NEE. Os alunos em questão foram identificados como: sem dificuldades/deficiências; deficiência

intelectual/dificuldades de aprendizagem; e deficiência física. Os resultados revelaram que os professores reagiram de forma mais positiva perante os alunos sem deficiência ou que apresentavam apenas deficiência física. O autor salienta que as categorias escolhidas para agrupar os alunos influenciaram a atitude dos professores;

- Rizzo e Vispoel (1992), através de um estudo acerca da influência de duas disciplinas do curso de EF (Atividade Física Adaptada e EF para crianças), perante crianças com NEE, concluem que os professores estagiários com formação na disciplina de Atividade Física Adaptada desenvolvem mais atitudes positivas, do que os que frequentaram a outra disciplina;

- Downs e Williams (1994) num estudo no âmbito das atitudes salientam que: os estagiários europeus têm atitudes mais positivas perante alunos com deficiência física do que com deficiência intelectual; os indivíduos que contatam pela primeira vez com alunos com NEE apresentam atitudes mais positivas, do que aqueles que têm contato prévio com os mesmos; e não encontraram correlações significativas entre a atitude dos professores face a inclusão de alunos no ensino regular e a experiência com os mesmos;

- Rizzo e Kirkendall (1995) afirmam que os professores que apresentam experiência no ensino de alunos com NEE são os que apresentam atitudes mais positivas perante alunos com deficiência intelectual e de aprendizagem;

- Kowalski e Rizzo (1996) referem que os professores estagiários durante a sua formação só têm de frequentar uma disciplina



semestral relacionada com Atividade Física Adaptada, logo os conteúdos são abordados de uma forma muito superficial e como é lógico acabam por ter de se excluir conhecimentos imprescindíveis ao ensino. Neste sentido, os professores ficam apenas com algumas noções, e não com uma formação específica. Face a esta realidade, importa referir ainda que a ausência completa de estágios nesta área de ensino leva a que as atitudes dos professores sejam assim, constrangedoras e negativas, na medida em que não conseguem responder eficazmente às necessidades destas crianças, promovendo, muitas vezes, uma aprendizagem desadequada;

- Serrano (1998) num estudo realizado em Portugal, no distrito de Aveiro, verificou que os professores de EF têm atitudes favoráveis face à integração escolar de alunos com NEE;

- Hodge (1998, cit. por Poças, 2009), através do PEATID - III., examinou as atitudes de futuros professores de EF perante alunos que apresentam deficiência. O autor observou os professores, antes e depois destes terem começado as formações de Atividade Física Adaptada, com e sem experiência no terreno. As conclusões salientam que os professores que frequentaram formações no âmbito da Atividade Física Adaptada e que têm experiência no ensino de alunos com NEE apresentaram atitudes mais positivas perante alunos com NEE;

- Pinheiro (2001) realizou um estudo em Portugal no qual se avaliaram as atitudes dos professores do 2º Ciclo do EB das escolas do centro de área educativa do Tâmega verificou-se que os professores têm atitudes favoráveis à integração de alunos com NEE,

evidenciando-se os professores de EF com atitudes mais favoráveis relativamente a professores de outras disciplinas;

- Rodrigues (2003) afirma que os professores de EF são conotados como sendo os professores que desenvolvem atitudes mais favoráveis à inclusão. O autor afirma que as atitudes positivas podem ser determinadas pelo conhecimento acerca da deficiência, assim como pela experiência que estes têm com as crianças com NEE. Para ele os diferentes tipos de deficiência influenciam as atitudes dos docentes, estes tendem a expressar atitudes negativas perante alunos com deficiência física.

Nos diversos estudos identifica-se a análise de variáveis relacionadas com o aluno (grau de NEE, tipo de NEE e nível de ensino) e variáveis relacionadas com o professor (idade, sexo, experiência anterior, preparação académica e competência percebida). De uma forma geral, as atitudes são mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE físicas (Pinheiro, 2001; Serrano, 1998; Tripp et al., 1995; Vawyer & Roncin, 1990), de grau ligeiro ou moderado (Conatser et al., 2000; Conatser et al., 2002; Kowalski & Rizzo, 1996) e em relação a alunos mais novos (DePauw & Goc Karp, 1990). Outros estudos referem características relacionadas com os professores como mais inclusivos dos alunos NEE: os mais novos (Kowalski & Rizzo, 1996; Schmidt et al., 1994; Serrano, 1998); as mulheres (Downs & Williams, 1994; Folsom-Meek et al., 1999; Schmidt-Gotz et al., 1994; Slininger, et al., 2000); os que possuem experiência anterior com alunos com NEE (Folsom-Meek et al., 1999; Pinheiro, 2001; Rizzo & Vispoel, 1991), boa formação académica

(Hodge et al., 2002; Kowalski & Rizzo, 1996) e maior competência percebida (Ajzen & Driver, 1992; Kowalski & Rizzo, 1996; Nunes, 2000; Theodorakis et al., 1995).

Como podemos verificar existem vários estudos que visam a compreensão dos fatores associados à inclusão de alunos com NEE. A maioria deles comprova que as atitudes favoráveis dos professores são consideradas fatores decisivos para que este processo decorra com sucesso. Portanto, a mudança de atitudes é necessária para que a inclusão de alunos com NEE seja eficaz, conduzindo assim ao sucesso e fazendo com que os preconceitos existentes sejam ultrapassados (Gorgatti et al., 2004). É de realçar a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, nunca foi tão evidente como atualmente. Estes assumem uma tarefa fundamental na formação de atitudes, positivas e negativas face ao processo de ensino-aprendizagem (Nunes, 2007).



**CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO**  
***Atitudes, estratégias e barreiras à inclusão de  
alunos com Necessidades Educativas Especiais  
– estudo centrado nos professores de  
Educação Física da ilha Terceira, Açores***



## 9.1. RESUMO

Atualmente a sociedade vive sob um novo paradigma, o da inclusão, sendo a escola o local privilegiado para o desenvolvimento deste processo. Para tal torna-se essencial conhecer as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Especificamente, neste estudo, pretendeu-se: i) caracterizar as atitudes dos professores de Educação Física (EF) em função dos diferentes tipos de NEE e de variáveis específicas (e.g., idade, sexo, habilitações académica, tempo de serviço) e ii) aprofundar as perceções dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com NEE, analisando detalhadamente as suas práticas inclusivas através da identificação das barreiras percebidas e das estratégias de inclusão implementadas. Aplicou-se a Escala de Atitudes *Teacher Integration Attitudes Questionnaire* (TIAQ) de Sideridis e Chandler (1997) adaptada para a população portuguesa por Serrano (1998), a sessenta e cinco docentes de EF (masculino=43; feminino=22; idades M=41; DP=8), do 1º, 2º e 3º Ciclo do EB e do Secundário, de todas as escolas públicas e privadas da ilha Terceira. Tendo por base a análise desses resultados foram realizadas entrevistas semiestruturadas a oito docentes de EF. Deste estudo, podemos retirar como principais conclusões que: 1) as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE são favoráveis; 2) os docentes do sexo masculino têm atitudes mais favoráveis face aos alunos com deficiência motora e visual; 3) os professores com o grau de Mestre têm atitudes mais favoráveis face aos alunos com deficiência motora; 4) os professores que presentemente trabalham com alunos com NEE têm atitudes mais favoráveis face aos alunos com surdez; 5) os docentes que atualmente não trabalham com alunos com NEE têm atitudes mais favoráveis face aos alunos com deficiência motora; 6) os professores identificaram diferentes tipos de barreiras ao processo inclusivo; e, 7) descreveram diferentes estratégias inclusivas na EF específica por tipo de NEE e gerais.

**Palavras-chave:** PROFESSORES; EF; INCLUSÃO; NEE; ATITUDES

## 9.2. INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade vive sob um novo paradigma, o da inclusão. O maior desafio que se coloca à escola, na atualidade, é o de encontrar formas de responder às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogênea e tornar-se verdadeiramente inclusiva, onde todos são aceites pelo que são como um todo e não apenas pelo seu desempenho académico (Correia, 2003).

A escola é, sem dúvida, o local privilegiado para o desenvolvimento da inclusão, uma vez que é a ela que se atribui o papel principal na formação e desenvolvimento integral das crianças e jovens. Deve, por isso, refletir sobre práticas pedagógicas que permitam que crianças e jovens com NEE recebam uma educação com a mesma qualidade que qualquer outra pessoa sem NEE, num ambiente que vá ao encontro das suas necessidades. Como tal, será imprescindível criar culturas de inclusão que apoiem o acolhimento do outro, não pelo que ele produz ou pelas formas como o exhibe, mas pelo que ele é independentemente das suas diferenças (Rodrigues, 2003).

Devemos estar conscientes que a melhor forma de permitir a educação para todos e garantir a inclusão de alunos com NEE nas escolas públicas, será mobilizar a sociedade para a aceitação da diferença, revolucionando mentalidades. As famílias, as associações de pais e encarregados de educação, os professores e educadores, os alunos, as direções das escolas, os sindicatos, as autarquias, bem como as próprias organizações de pessoas com NEE, terão um papel fundamental na construção de uma escola inclusiva. Quando se fala



em escola, não podemos deixar de a associar à aprendizagem e para que esta possa ser considerada significativa deverá ter em conta dois princípios: estar relacionada com a realidade dos alunos e aumentar a sua participação em atividades físicas, sociais, afetivas e intelectuais (Silva & Salgado, 2005).

Neste contexto, a prática de atividade física e desportiva e a EF como disciplina curricular, é, sem dúvida, um espaço propício ao desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, psicológicas e sociais. No entanto, a prática de atividade física em populações com NEE atinge níveis muitos reduzidos. Esta realidade torna-se paradoxal, quando se apregoam medidas de inclusão, mas em termos práticos, na maioria das vezes, embora o aluno com NEE tenha acesso à escola, ele é dispensado das aulas de EF. Talvez por se confundir deficiência com doença, talvez por comodismo ou total falta de informação, o fato é que muitos professores, pais e escolas privam seus alunos com NEE da oportunidade crucial de vivenciarem experiências motoras e recreativas, o que fatalmente trará consequências, por vezes, irreparáveis (Rodrigues, 2003).

Estas barreiras de atitudes dos professores de EF são um dos maiores problemas à inclusão dos alunos com NEE (Bartnonova et al., 2007). As atitudes dos professores são importantes porque influenciam todos os aspetos do processo ensino-aprendizagem. Os professores devem ter o interesse, o conhecimento e a habilidade para planear, desenvolver e implementar estratégias adequadas (Heikinaro-Johansson & Sherrill, 1994).

É com base nestes últimos pressupostos que se apresenta este estudo cujos objetivos foram: i) caracterizar as atitudes dos professores de EF em função dos diferentes tipos de NEE e de variáveis específicas (e.g., idade, sexo, habilitações académica, tempo de serviço) e ii) aprofundar as perceções dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com NEE, analisando detalhadamente as suas práticas inclusivas através da identificação das barreiras percebidas e das estratégias de inclusão implementadas.

### 9.3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por ser descritivo, transversal e utilizar metodologia mista, ou seja, recorreremos a métodos quantitativos e qualitativos. Estas metodologias distintas foram aplicadas em dois momentos. Inicialmente, foi aplicado um questionário a sessenta e cinco docentes de EF e, tendo por base a análise desses resultados foram realizadas entrevistas semiestruturadas a oito docentes de EF.

#### 9.3.1. Amostra

No que se refere à metodologia quantitativa, a amostra é constituída por sessenta e cinco professores de EF, de ambos os sexos (masculino=43; feminino=22), do 1º, 2º e 3º Ciclo do EB e do Secundário, de todas as escolas públicas (Angra do Heroísmo: ESJEA, Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, Escola Básica Integrada de Angra do Heroísmo; Praia da Vitória: Escola Secundária Vitorino Nemésio, Escola Básica Integrada da Praia da Vitória; São

Sebastião: Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond; Biscoitos: Escola Básica Integrada dos Biscoitos) e privadas (Angra do Heroísmo: EPSCMAH, INETESE; Praia da Vitória: Escola Profissional da Praia da Vitória), da ilha Terceira, Açores, com idades compreendidas entre vinte e seis e os sessenta anos de idade ( $M=41$ ;  $DP=8$ ). É de destacar que apenas três professores de EF recusaram participar no estudo, o que corresponde a uma recolha de 96% em relação à população de professores de EF que lecionavam na ilha Terceira no ano letivo 2014/2015.

A experiência profissional dos docentes é muito variada, oscilando entre um e os trinta e oito anos de serviço. Relativamente às habilitações académicas a maioria dos docentes possui licenciatura (80%), seguido do mestrado (20%). Apenas 11% dos participantes reportaram ter uma especialização na área das NEE, sendo que a maioria dos professores não ter qualquer tipo de especialização adicional.

No que diz respeito ao contacto com alunos com NEE, no ano letivo 2014/2015, a maior parte dos docentes de EF inquiridos (55,4%) trabalhou com alunos com NEE e a maioria (87,7%) dos docentes já teve oportunidade de trabalhar com alunos com NEE em anos letivos anteriores. Relativamente à prevalência das NEE nas escolas de onde os participantes são provenientes, verificamos a maioria dos alunos com NEE têm deficiência intelectual (73,7%) (tabela 1). A maioria dos professores revelaram já ter experiência no trabalho com alunos com NEE. Esta situação não nos surpreende se atendermos ao facto de que a atual legislação portuguesa preconiza o atendimento a todos os

estudantes, independentemente da sua condição e da disciplina lecionada.

Os alunos com NEE com os quais os docentes já trabalharam constituem um total de setecentos e setenta e dois indivíduos, que varia entre um a trezentos e dois por docente (uma média de doze alunos por docente).

**Tabela 1.** Prevalência das Necessidades Educativas Especiais nas escolas dos docentes da amostra.

Categoria	Alunos com NEE	
	<i>f</i>	%
Surdez	24	3,1
Deficiência Intelectual (DI)	569	73,7
Deficiência Motora (DM)	124	16,1
Deficiência Visual (DV)	11	1,4
Outra (s)	44	5,7
PEA, dislexia, cancro		
Total	772	100

Podemos constatar que os alunos com deficiência intelectual correspondem à categoria com a qual os docentes tiveram mais oportunidade de trabalhar no contexto escolar, seguido da deficiência motora. Os alunos com surdez e deficiência visual parecem ser, neste caso particular, os que menos se encontram na escola (tabela 1). Estes dados estão em conformidade com a realidade nacional em que surdez é o domínio que, logo a seguir à deficiência visual reporta valores mais baixos, com taxas de prevalência de 1,0/1000 e de 0,6/1000, respetivamente. Por sua vez, a deficiência intelectual

apresenta uma taxa de referência mais elevada, com um valor de 9,3/1000 (Relatório do Observatório dos Apoios Educativos, 2005).

Dos docentes que já tiveram oportunidade de trabalhar com alunos com NEE cerca de 56,5% trabalharam até um ano com esses alunos, 30,4% trabalhou até cinco anos, 6,1% até dez anos e 7% mais de dez anos (tabela 2).

**Tabela 2.** Distribuição do tempo de trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Tempo (anos)	f	%
[0-1]	65	56,5
]1-5]	35	30,4
]5-10]	7	6,1
]10-∞]	8	7

Relativamente à NEE motora, obtivemos uma percentagem sensivelmente de 34% do tempo total, valor superior ao observado em relação à surdez (11,4%) e à deficiência visual (4,7%). Na denominada outras categorias temos 8,8% das respostas (tabela 3).

**Tabela 3.** Distribuição do tempo de trabalho segundo os tipos de Necessidades Educativas Especiais.

Categoria	Tempo (anos)				
	Mínimo	Máximo	Média	DP	%
Surdez	1	12	1,95	2,5	11,4
Deficiência Intelectual (DI)	1	28	3,6	5,3	41
Deficiência Motora (DM)	1	28	3,2	5,3	34,2
Deficiência Visual (DV)	1	5	1,6	1,3	4,7
Outra (s)	1	16	3,8	5,2	8,8

Relativamente aos resultados que pudemos apurar a maioria dos professores de EF inquiridos (47%) permite a participação sem limitações por parte dos alunos com NEE nas suas aulas. No entanto, muitos docentes (32,3%) consideram importante haver adaptações nas atividades atendendo às necessidades dos alunos. No que diz respeito às restantes opções de resposta, em função das diferentes metodologias apontadas, a participação só em algumas atividades foi mencionada por 14,4% docentes, a dispensa ocasional da aula por 4,1% e a dispensa permanente da aula por apresentação de atestado médico por 1,3%. Ainda nas outras formas não indicadas (0,8%) os professores referem a hipoterapia, a hidroterapia, as adaptações de materiais e aulas de apoio individualizado como metodologias fundamentais a utilizar com os alunos com NEE.

De um modo geral, poder-se-á inferir que os resultados sejam expectáveis, se atendermos ao facto de a deficiência intelectual ter sido a NEE mais apontada como a categoria que os professores de EF trabalharam mais tempo. De facto, neste domínio, a possibilidade dos alunos poderem participar em pleno, apenas havendo necessidade de pequenas adaptações é uma realidade também sustentada por outros autores como Campos et al. (2013), Correia e Rodrigues (1999) e Serrano (1998) que apontam este domínio como sendo, logo a seguir à surdez, o de mais fácil adaptação.

É de destacar que se verificou em alguns casos referência a mais do que uma metodologia, o que parece evidenciar alguns ajustes por parte dos professores, em função da NEE.

Relativamente à(s) razão(ões) pela qual os docentes não trabalham, ou não trabalharam, com alunos com NEE a maioria dos inquiridos aponta ser a falta de oportunidade, seguida de inexistência de alunos com NEE, a falta de habilitações e por último a falta de motivação.

No que diz respeito à metodologia qualitativa, tendo por base uma amostra criterial (i.e., professores selecionados de diferentes escolas) e por conveniência (i.e., professores disponíveis e interessados em participar), a amostra final é constituída por oito professores de EF, de ambos os sexos (masculino=3; feminino=5), com idades compreendidas entre os vinte e nove e trinta e nove anos de idade ( $M=35$ ;  $DP=3$ ), sendo três professores do 1º e 2º Ciclo do ES e cinco professores do 3º Ciclo do EB e do Secundário. A experiência profissional dos docentes varia entre cinco e os quinze anos de serviço. Relativamente às habilitações académicas, apenas um docente possui o mestrado, os restantes têm uma licenciatura. Dois professores referiram não ter qualquer tipo de especialização adicional na área, apenas um indivíduo indicou possuir uma pós-graduação na EE. Cinco participantes mencionaram ter tido uma unidade curricular no âmbito desta temática na sua formação inicial, destes um professor destacou que detinha o título de treinador de desporto adaptado e exercia essa função num clube de atletismo.

### 9.3.2. Instrumentos

#### **Questionário de atitudes**

A Escala de Atitudes de Sideridis e Chandler (1997) denominada de *Teacher Integration Attitudes Questionnaire* (TIAQ) adaptada para a população portuguesa por Serrano (1998) foi utilizada para a recolha de dados quantitativos.

Este questionário encontra-se dividido em duas partes: a primeira destina-se à recolha de informação relativa aos dados biográficos dos docentes, nomeadamente: idade, sexo, tempo de serviço, habilitações académicas, outras especializações, experiência de trabalho com alunos com NEE e a forma da participação destes nas suas aulas.

A segunda parte do questionário avalia as atitudes dos professores de EF face à inclusão de crianças com NEE nas suas aulas. O questionário é constituído por doze itens que têm como pretensão “avaliar as atitudes e percepções dos professores relativamente à disponibilização de fundos, material de instrução, material de apoio, pretensão de frequentar ações de formação, aceitação ou rejeição de alunos com deficiência, os benefícios da inclusão para os alunos com e sem deficiência, e a capacidade dos professores para enfrentar as necessidades educativas e comportamentos na sala de aula dos alunos com deficiência” (Sideridis & Chandler, 1997, p.53). Com a exceção do item 10, 11 e 12, o questionário avalia as atitudes para cada uma das NEE (i.e., deficiência motora, deficiência visual, deficiência intelectual e surdez)



As respostas foram dadas numa escala de *Likert* de quatro valores, que varia entre concordo totalmente e discordo totalmente (de 4 a 1, respetivamente). Os autores defendem a inexistência de uma resposta neutra, na tentativa de forçar os professores a demonstrarem sempre uma tendência de resposta. Por outro lado, a inclusão deste tipo de opção de resposta pode levar os indivíduos a situarem-se nele não permitindo, assim, um verdadeiro conhecimento das suas atitudes.

Segundo Sideridis e Chandler (1997), o TIAQ mede as seguintes dimensões: i) aceitação: a perceção por parte do professor da aceitação ou rejeição social dos alunos com NEE por parte dos alunos sem NEE, e a vontade do professor em incluir alunos com NEE na sua sala de aula; ii) apoios: é definido como a disponibilização para o professor de fundos adequados, materiais e pessoal de apoio, para ensinar alunos com NEE; iii) benefícios: benefícios provenientes da inclusão quer para alunos com ou sem NEE; iv) capacidades: perceção das capacidades e competências do professor em efetivamente ensinar e lidar com prováveis comportamentos diversos de alunos com NEE que foram incluídos em classes regulares.

A dimensão *capacidade* é constituída pelo item 1, 5, 6, 7, e 12; a dimensão *benefícios* é constituída pelo item 2 e 3; a dimensão *aceitação* é constituída pelo item 4 e 8; e a dimensão *apoio* é constituída pelo item 9, 10, 11, seguindo os pressupostos de Serrano (1998). Serrano (1998) reporta valores adequados de consistência interna para todas as dimensões, nomeadamente: *capacidades* ( $\alpha = 0.91$ ); *benefícios* ( $\alpha = 0.89$ ); *aceitação* ( $\alpha = 0.87$ ), e *apoio* ( $\alpha = 0.83$ ).

Antes da aplicação do instrumento propriamente dito, procedemos a uma aplicação piloto, realizando um pré-teste com dois professores de outra área disciplinar, que não pertenciam à amostra, com o objetivo de verificar a compreensão das questões, o tempo despendido no preenchimento do questionário e o surgimento de eventuais dúvidas. A recolha de dados decorreu em março de 2015, obtendo-se uma média de resposta para cada questionário entre dez e vinte minutos aproximadamente.

## **Entrevista**

Com o objetivo de explorarmos aprofundadamente as percepções dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE e analisarmos as suas práticas inclusivas, elaboramos uma entrevista semi-estruturada. A estrutura do guião da entrevista teve na sua base a metodologia adotada por Cunha (2011). Seguidamente, testamos o guião inicial através da realização de uma entrevista piloto com um professor de matemática.

No que diz respeito à aplicação da entrevista, durante a fase inicial informamos os professores acerca dos objetivos do estudo e da estrutura da entrevista. Também, informamos os participantes que uma cópia da entrevista transcrita iria ser enviada por *e-mail* para que todos pudessem proceder à validação do conteúdo da mesma. Durante a parte inicial da entrevista, procedemos à caracterização sociodemográfica dos participantes recolhendo informações sobre sexo, idade, tempo de serviço em anos, ciclo/nível de ensino, habilitações académicas, formação na área e contato de *e-mail*.

Durante a parte principal da entrevista, os professores foram questionados acerca da sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE na aula de EF; sobre a identificação de possíveis barreiras à inclusão dos alunos com NEE no contexto educativos, e por fim, solicitamos aos participantes que descrevessem as estratégias de inclusão que implementam nas suas aulas. Na parte final da entrevista os professores foram convidados a acrescentar informação acerca dos conteúdos abordados e a realizar comentários finais que considerassem importantes.

#### 9.3.3. Procedimentos de recolha de dados

Inicialmente foi solicitada autorização a todos os estabelecimentos de ensino para visitar as respetivas escolas e contatar com os docentes de EF. Após resposta positiva por parte da direção dos agrupamentos, os coordenadores de EF de cada escola foram contatados pessoalmente ou por telefone, tendo-lhes sido explicado os objetivos do estudo e solicitada a sua colaboração. Numa primeira fase da recolha de dados, foi combinada uma data para a aplicação dos questionários e o respetivo termo de consentimento informado, livre e esclarecido. Deste modo, os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo e das diferentes etapas que o contemplavam e era garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. O preenchimento dos questionários decorreu durante o mês de Março de 2015. Os professores que aceitaram colaborar no estudo entregaram o termo devidamente assinado juntamente com o questionário preenchido.

Numa segunda fase do estudo, que decorreu durante o mês de julho de 2015, procedeu-se à realização das entrevistas. Os participantes foram entrevistados individualmente e de forma presencial pela autora do presente estudo. Apenas um participante respondeu por escrito à entrevista, tendo enviado por *e-mail* as suas respostas. As entrevistas decorreram em locais calmos e silenciosos, previamente acordados entre a investigadora e os participantes. As entrevistas tiveram uma duração aproximada de dez minutos e foram realizadas num só momento. As entrevistas foram registadas em formato áudio e transcritas *verbatim*. O conteúdo das transcrições das entrevistas foi aprovado por todos os participantes, sendo que apenas um professor procedeu a algumas retificações. Este procedimento é muito importante para assegurar a credibilidade dos dados (Durand-Bush & Salmela, 2002).

#### 9.3.4. Procedimentos de análise de dados

Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa estatístico de processamento de dados *Statistical Package for the Social Science, SPSS*, versão 21 para *Windows*. No que se refere à estatística descritiva, a média e desvio padrão foram utilizadas para descrever todas as variáveis. A variável idade foi categorizada em 3 grupos: 1 - 25 aos 36 anos; 2 – 37 aos 42 anos; acima ou igual a 43 anos. A variável tempo de serviço também foi categorizada em 3 grupos: 1 - 0 aos 10 anos; 2 – 11 aos 16 anos; acima ou igual a 17 anos. A comparação das médias entre grupos foi com recurso ao t - teste medidas independentes e à Anova. Nas variáveis com mais do

que 2 categorias, foi realizado o *post-hoc* de *Sheffe* para identificar em que grupos se encontravam essas diferenças. O nível de significância foi estabelecido em  $p \leq 0.05$ .

No que diz respeito à análise das entrevistas, adotamos o procedimento de análise hierárquica do conteúdo (Patton, 2002). Assim, e de acordo com as recomendações de Patton (2002), o processo de análise do conteúdo desenvolveu-se de acordo com as seguintes etapas:

- i) a investigadora principal leu e releu, de forma cuidada e atenta, as entrevistas de modo a dominar completamente o seu conteúdo, sintetizando os pontos-chave do discurso de cada participante;
- ii) seguidamente, destacaram-se as unidades de registo em função do discurso dos participantes em cada uma das técnicas psicológicas exploradas; diferentes níveis de codificação foram desenvolvidos, de modo a refinar as categorias em análise até se atingir a saturação dos dados;
- iii) consequentemente, definiram-se as subcategorias de primeira e segunda ordem que permitiram descrever as categorias que representavam o nível de maior abstração.

Por último, todos os dados foram apresentados e discutidos com outra investigadora que agiu como *devil's advocate* (Marshall & Rossman, 1995). Os dados foram confrontados e analisados em função da interpretação individual de cada investigadora, as dúvidas e questões discutidas foram clarificadas, tendo-se procedido às alterações necessárias até se atingir um consenso final. Este

procedimento permitiu controlar o erro individual de cada investigadora e assegurar a validade dos resultados.

#### 9.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

##### 9.4.1. Estatística descritiva da escala de atitudes globais e das subescalas de atitudes

No que se refere à escala total de atitudes (tabela 4), podemos constatar que a NEE que apresenta um valor médio mais elevado é a motora, com um valor de 3.00. No entanto, nas restantes escalas globais os valores médios situaram-se acima de 2.50. Como podemos observar pela tabela 6, a maioria das NEE apresenta diferenças estatisticamente significativas entre si. No que diz respeito à subescala *capacidades* a deficiência motora é a que apresenta a média mais alta. Na subescala *benefícios* a área da surdez apresenta os valores mais elevados, assim como a área da deficiência visual na subescala *aceitação*. Por último, na subescala *apoios* destaca-se a área da deficiência intelectual. Importa, também, mencionar que apenas na subescala *apoios* se verificaram valores médios abaixo de 2.50 nas diferentes NEE.

**Tabela 4.** Estatística descritiva (média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo) de cada dimensão e da escala total.

	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Valor Mínimo</b>	<b>Valor Máximo</b>
Surdez	2.90	.52	1.00	4.00
Deficiência Intelectual (DI)	2.93	.51	1.00	3.71
Deficiência Motora (DM)	3.00	.42	1.00	3.71
Deficiência Visual (DV)	2.76	.55	1.00	4.00
Capacidades_Surdez	3.06	.65	1.00	4.00
Capacidades_DI	3.10	.64	1.00	4.00
Capacidades_DM	3.22	.57	1.00	4.00
Capacidades_DV	2.90	.68	1.00	4.00
Benefícios_Surdez	3.50	.61	1.50	4.00
Benefícios_DI	3.44	.63	1.50	4.00
Benefícios_DM	3.41	.61	1.50	4.00
Benefícios_DV	3.25	.70	1.50	4.00
Aceitação_Surdez	2.70	.45	2.00	4.00
Aceitação_DI	2.66	.46	1.00	4.00
Aceitação_DM	2.70	.37	2.00	4.00
Aceitação_DV	2.72	.46	2.00	4.00
Apoios_Surdez	2.10	.70	1.00	4.00
Apoios_DI	2.19	.68	1.00	4.00
Apoios_DM	2.15	.70	1.00	4.00
Apoios_DV	2.10	.72	1.00	4.00

9.4.2. Análise comparativa das atitudes globais dos professores de Educação Física em função do sexo, idade, habilitações académicas, tempo serviço, trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais e trabalho prévio com alunos com Necessidades Educativas Especiais

Na tabela 5 encontra-se a análise comparativa da escala de atitudes globais em função do sexo. Podemos constatar que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos na variável deficiência motora e deficiência visual, sendo que os homens apresentaram atitudes significativamente mais positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência motora e deficiência visual nas aulas de EF comparativamente com as mulheres. No que diz respeito à comparação com as restantes variáveis independentes, não obtivemos diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

**Tabela 5.** Estatística descritiva (média e desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância das escalas globais de atitudes em função do sexo.

	<b>Masculino (n=43) <i>M±SD</i></b>	<b>Feminino (n=22) <i>M±SD</i></b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
<b>Atitudes Globais</b>				
Surdez	2.93±.45	2.85±.64	.587	.07
Deficiência Intelectual	2.96±.45	2.85±.62	.829	.16
Deficiência Motora	3.06±.28	2.86±.59	1.842	<b>.004</b>
Deficiência Visual	2.82±.46	2.65±.68	1.148	<b>.04</b>

( $p < .05$ )

Ao procedermos à verificação das diferenças entre as atitudes dos professores em relação às quatro NEE, os resultados do t-Teste



permitiram observar diferenças estatisticamente significativas em todos os pares de variáveis com a exceção da surdez/deficiência intelectual e da deficiência motora e deficiência intelectual. As diferenças mais acentuadas verificaram-se entre a deficiência visual e a deficiência intelectual (tabela 6).

**Tabela 6.** Comparação das atitudes das escalas globais em relação aos diferentes tipos de Necessidades Educativas Especiais.

	Diferenças nas médias	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Pares</b>			
Deficiência Visual e Deficiência Motora	-.23	-4.78	<b>&lt;.001</b>
Deficiência Visual e Deficiência Surdez	-.14	-3.31	<b>.002</b>
Deficiência Visual e Deficiência Intelectual	-.16	-3.61	<b>.001</b>
Surdez e Deficiência Motora	-.09	-1.97	<b>.05</b>
Surdez e Deficiência Intelectual	-.03	-.629	<b>.53</b>
Deficiência Motora e Deficiência Intelectual	.07	1.510	<b>.12</b>

(*p*<.05)

9.4.3. Análise comparativa das subescalas de atitudes dos professores de Educação Física em função do sexo, idade, habilitações académicas, tempo serviço, trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais e trabalho prévio com alunos com Necessidades Educativas Especiais

Na tabela 7 encontra-se a análise comparativa da subescala de atitudes *capacidades* em função do sexo. Podemos constatar que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos na subescala *capacidades* deficiência motora e *capacidades* deficiência visual. Os participantes do sexo masculino evidenciaram atitudes significativamente mais positivas em relação às suas capacidades para incluir alunos com deficiência motora e visual comparativamente com as mulheres. No que diz respeito à comparação da subescala *aceitação*, *benefícios* e *apoios* com o sexo, não obtivemos diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

**Tabela 7.** Estatística descritiva (média e desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância da subescala de atitude *capacidades* em função do sexo.

	Masculino (n=43) <i>M±SD</i>	Feminino (n=22) <i>M±SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Subescalas de Atitudes</b>				
Capacidades Surdez	3.15±.58	2.90±.74	1.46	.25
Capacidades Def. Intelectual	3.20±.56	2.90±.77	1.80	.14
Capacidades Def. Motora	3.33±.41	3.00±.76	2.34	<b>.01</b>
Capacidades Def. Visual	3.01±.56	2.70±.84	1.80	<b>.01</b>

(*p*<.05)

Na tabela 8 encontra-se a análise comparativa da subescala de atitudes *aceitação* em função das habilitações literárias. Podemos constatar que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre graus na subescala *aceitação* deficiência motora, sendo que os professores detentores do grau de Mestre apresentaram atitudes significativamente mais positivas em relação à aceitação de alunos

com deficiência motora comparativamente com os professores detentores do grau Licenciado. No que diz respeito à comparação da subescala *capacidades, benefícios e apoios* com as habilitações académicas, não obtivemos diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

**Tabela 8.** Estatística descritiva (média e desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância da subescala de atitude *aceitação* em função das habilitações literárias.

	Licenciatura (n=53) <i>M±SD</i>	Mestrado (n=13) <i>M±SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Subescalas de Atitudes</b>				
Aceitação Surdez	2.69±.41	2.77±.60	-.58	.07
Aceitação Def. Intelectual	2.65±.45	2.73±.52	-.58	.57
Aceitação Def. Motora	2.69±.32	2.75±.54	-.51	<b>.03</b>
Aceitação Def. Visual	2.68±.40	2.88±.64	-1.32	.07

(*p*<.05)

Na tabela 9 encontra-se a análise comparativa da subescala de atitudes *aceitação* em função do trabalho com alunos com NEE (i.e., No presente ano letivo está a trabalhar com alunos com NEE?). Podemos constatar que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre grupos na subescala *aceitação* surdez, sendo que os professores que atualmente trabalham com alunos com NEE tem atitudes significativamente mais positivas em relação à *aceitação* de alunos surdos comparativamente com os professores que atualmente não trabalham com alunos com NEE.

**Tabela 9.** Estatística descritiva (média e desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância da subescala de atitude *aceitação* em função do trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

	<b>Sim (n=34) <i>M±SD</i></b>	<b>Não (n=28) <i>M±SD</i></b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>
<b>Subescalas de Atitudes</b>				
Aceitação Surdez	2.74±.54	2.67±.31	.59	<b>.01</b>
Aceitação Def. Intelectual	2.70±.44	2.63±.50	.51	.94
Aceitação Def. Motora	2.68±.42	2.73±.29	-.59	.18
Aceitação Def. Visual	2.74±.53	2.69±.35	.42	.10
(p<.05)				

Na tabela 10 encontra-se a análise comparativa da subescala de atitudes *benefícios* em função do trabalho com alunos com NEE (i.e., No presente ano letivo está a trabalhar com alunos com NEE?). Podemos constatar que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre grupos na subescala *benefícios* deficiência motora, sendo que os professores que atualmente não trabalham com alunos com NEE tem atitudes significativamente mais positivas em relação aos benefícios da inclusão de alunos com deficiência motora comparativamente com os professores que atualmente trabalham com alunos com NEE.

**Tabela 10.** Estatística descritiva (média e desvio-padrão), valor do teste-t e do nível de significância da subescala de atitude *benefícios* em função do trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

	Sim (n=34) <i>M±SD</i>	Não (n=28) <i>M±SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Subescalas de Atitudes</b>				
Benefícios Surdez	3.44±.68	3.56±.52	-.95	.08
Benefícios Def. Intelectual	3.46±.63	3.44±.63	.19	.81
Benefícios Def. Motora	3.35±.69	3.50±.53	-.93	<b>.04</b>
Benefícios Def. Visual	3.25±.77	3.26±.63	.05	.09

(*p*<.05)

No que diz respeito à comparação das subescalas *capacidades* e *apoios* com a variável trabalho com alunos com NEE, não obtivemos diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Do mesmo modo, não obtivemos diferenças significativas entre as subescalas de atitudes (*capacidades*, *apoios*, *benefícios* e *aceitação* em função do trabalho prévio com alunos com NEE (i.e., Já trabalhou anteriormente com alunos com NEE?).

Como podemos observar na tabela 11, existem diferenças significativas entre as atitudes em todas as subescalas quando agrupadas as NEE, tendo-se verificado as diferenças mais acentuadas entre os *apoios* e os *benefícios*.

**Tabela 11.** Comparação entre as subescalas de atitudes com todas as Necessidades Educativas Especiais agrupadas.

	Diferenças nas médias	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Pares</b>			
Capacidades e Benefícios	-.30	-3.38	<b>.001</b>
Capacidades e Aceitação	.39	4.80	<b>&lt; .001</b>
Capacidades e Apoios	.10	9.34	<b>&lt; .001</b>
Benefícios e Apoios	1.28	11.34	<b>&lt; .001</b>
Benefícios e Aceitação	.70	7.73	<b>&lt; .001</b>
Apoios e Aceitação	-.61	-6.33	<b>&lt; .001</b>

( $p < .05$ )

9.4.4. Análise comparativa do item doze (pretendo frequentar formações para alargar os meus conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Espec) em função do sexo, idade, habilitações académicas, tempo serviço, trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais e trabalho prévio com alunos com Necessidades Educativas Especiais

Por último, importa referir os docentes revelares atitudes positivas em relação à formação contínua (item 12:  $M=3.37 \pm .91$ ), embora não se tenham verificado diferenças significativas na intenção dos professores em frequentar ações de formação em função das diferentes variáveis independentes em análise.

#### 9.4.5. Análise qualitativa

Da análise do conteúdo resultaram três categorias gerais que emergiram de cinquenta e sete unidades de registo mencionadas pelos professores. As categorias resultaram da abstração de sete

subcategorias de segunda ordem e estas de dezanove subcategorias de primeira ordem que se encontram representadas nas figuras 10-12. Para a apresentação de resultados selecionaram-se também as citações dos professores de EF que fossem representativas das subcategorias em questão de modo a ilustrar o poder dos dados qualitativos. Para além disso, procedemos à análise da frequência do número de citações em cada unidade de registo.

### **Perceção dos professores acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na aula de Educação Física**

Esta categoria é constituída por vinte e duas unidades de registo que deram origem a três subcategorias de segunda ordem: *benefícios*, *duplo impacto positivo/negativo* e *dificuldades* (figura 10). No que diz respeito à primeira subcategoria de segunda ordem, *benefícios* da inclusão, os professores reconheceram os benefícios da inclusão para os alunos com NEE ao nível físico, psicológico e social. Especificamente, destaca-se a importância da inclusão social, tal como se sugere o seguinte excerto:

“...há a preocupação de os incluir na escola regular e de não os fechar nas instituições e nas escolas privadas que há para isso.” (Doc\_F2)

No entanto, os docentes também reconheceram que a inclusão pode ter um *duplo impacto* nos alunos com NEE e no processo de

ensino-aprendizagem, referindo que a inclusão poderá ser positiva ou negativa em função (1) do tipo e grau de NEE, (2) da organização da aula, (3) do apoio na intervenção e (4) das condições/recursos existentes nas escolas. Neste contexto, destaca-se a importância atribuída à presença de uma professor de apoio para, no contexto da aula de EF, trabalhar individualmente com os alunos com NEE e apoiar o professor titular da turma. No que diz respeito à terceira categoria de segunda ordem, *dificuldades* identificadas pelos professores durante o processo de inclusão, importa mencionar os fatores de risco/complicações que por vezes os alunos com NEE apresentam e que podem levar a cuidados específicos durante a prática. O seguinte comentário descreve esta opinião:

“...podem ocorrer casos mais problemáticos em que os alunos para frequentarem as aulas de EF precisam de uma orientação médica ou apoio de professores especializados porque os movimentos, as posturas e esforços podem implicar riscos graves.” (Doc\_F5)



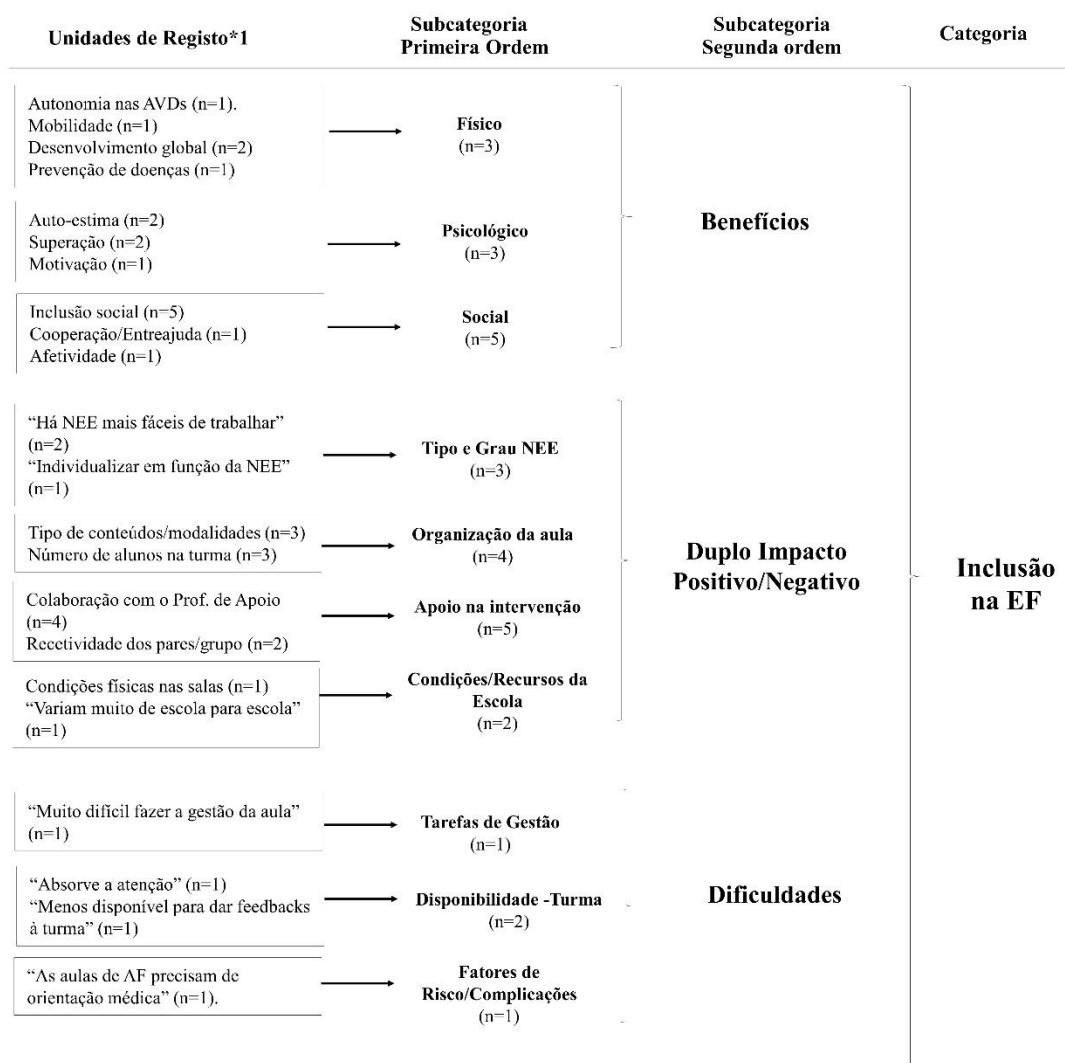


Figura 10 – Percepção dos professores de Educação Física acerca da inclusão de alunos com NEE nas aulas.  
Nota: \*1 O valor que se encontra à frente de cada unidade de registo corresponde ao número de vezes que cada unidade foi mencionada.

## Percepção dos professores de Educação Física acerca das barreiras à inclusão

Quando os participantes foram questionados sobre a identificação de *barreiras* ao processo inclusivo na aula de EF, vinte

unidades de registo foram identificadas (figura 11). Desta dimensão emergiram duas subcategorias de segunda ordem: *tipos de barreiras e escola sem barreiras*. Com a exceção de dois professores, todos os participantes reportaram a existência de barreiras que dificultam o processo inclusivo nomeadamente: (1) barreiras arquitetónicas/equipamentos, (2) barreiras de atitudes, (3) barreiras organizacionais e (4) barreiras de informação/conhecimentos. No âmbito do presente trabalho torna-se importante realçar as barreiras relacionadas com as atitudes dos diferentes agentes educativos, especificamente as barreiras atitudes dos pares sem NEE. O seguinte comentário ilustra esta situação:

“Por incrível que pareça o que tem sido a minha dificuldade é os colegas conseguirem lidar com a diferença.” (Doc\_F2)

Relativamente à terceira subcategoria de primeira ordem, *barreiras organizacionais*, destacaram-se práticas inflexíveis relacionadas com os critérios de constituição das turmas onde os alunos com NEE estão incluídos e que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. Importa, ainda, destacar que dois professores de EF relataram experiências de escolas verdadeiramente inclusivas, totalmente adaptadas para receber alunos com NEE e, como tal, uma *escola sem barreiras*. O seguinte comentário de um professor é representativo desta subcategoria:

“...este ano lecionei numa escola muito interessante, uma vez que é uma escola inclusiva, com muitos alunos com NEE...e portanto uma escola onde não existem barreiras...refiro-me quer às físicas, quer em termos de corpo docente e funcionários...foi uma experiência espetacular...assistíamos a alunos em cadeira de rodas a serem empurrados por outros e alunos com paralisia cerebral a passear pela escola. Os docentes e funcionários da escola são sensíveis à diferença e eu considero que isso é fundamental.” (Doc\_F2)

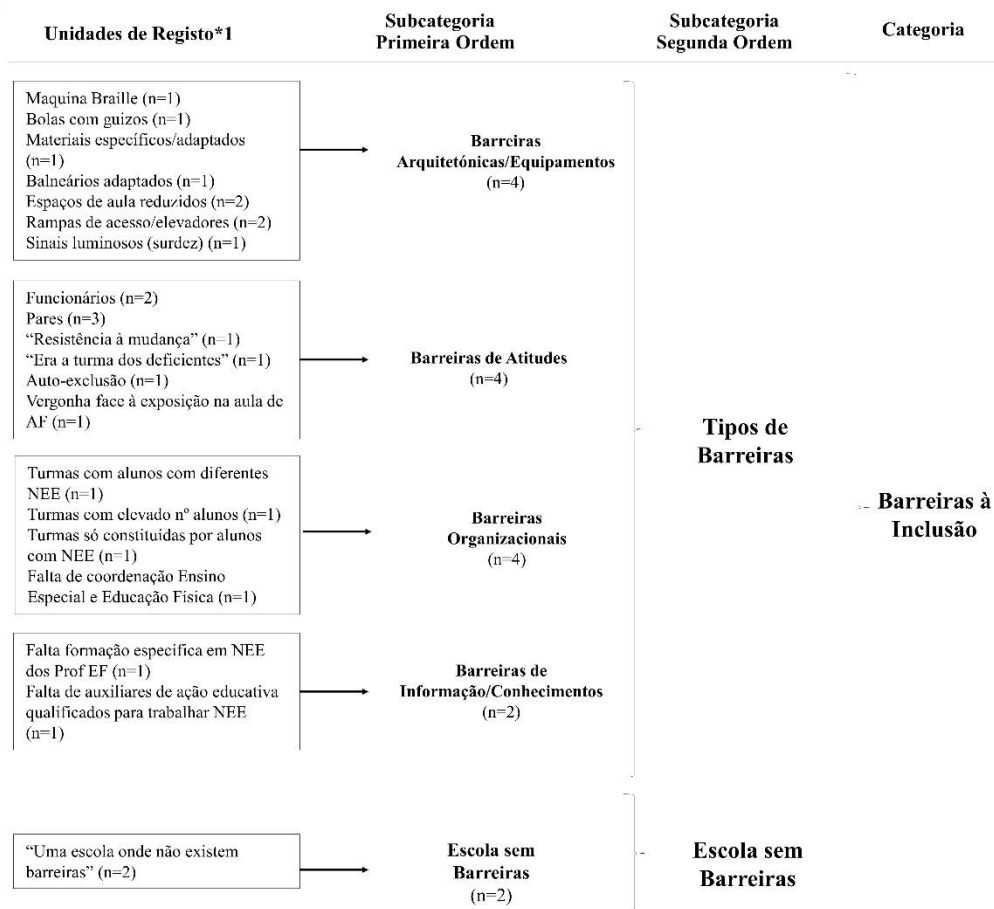


Figura 11– Perceção dos professores de educação física acerca das barreiras à inclusão

Nota: \*1 O valor que se encontra à frente de cada unidade de registo corresponde ao número de vezes que cada unidade foi mencionada.

## **Estratégias implementadas pelos professores para a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física**

A categoria *estratégias* de inclusão inclui quinze unidades de registo que emergiram de duas subcategorias de segunda ordem: *estratégias específicas* e *estratégias gerais* (figura 12). Os professores destacaram *estratégias específicas* a implementar com alunos com deficiência intelectual, com autismo e com deficiência motora. Especificamente ao nível do autismo, destacam-se diversas estratégias relacionadas com a definição de objetivos de aprendizagem. A implementação de rotinas foi também referenciada como uma estratégia fundamental para ajudar os alunos com autismo a estruturarem o seu pensamento e ação. A seguinte citação é exemplificativa desta perspetiva:

“...no fundo é adaptar e adaptar...na simples rotatividade dos espaços eles perdiam-se um bocadinho...eu comecei com a natação e ele sabia o que era a rotina...chegar, entrar no balneário...sentar, entrar na água. Quando fomos para o pavilhão sentiu-se um bocadinho perdido...um mês e meio depois fomos para o exterior...muda de balneário, muda de espaço...”(Doc\_M3)

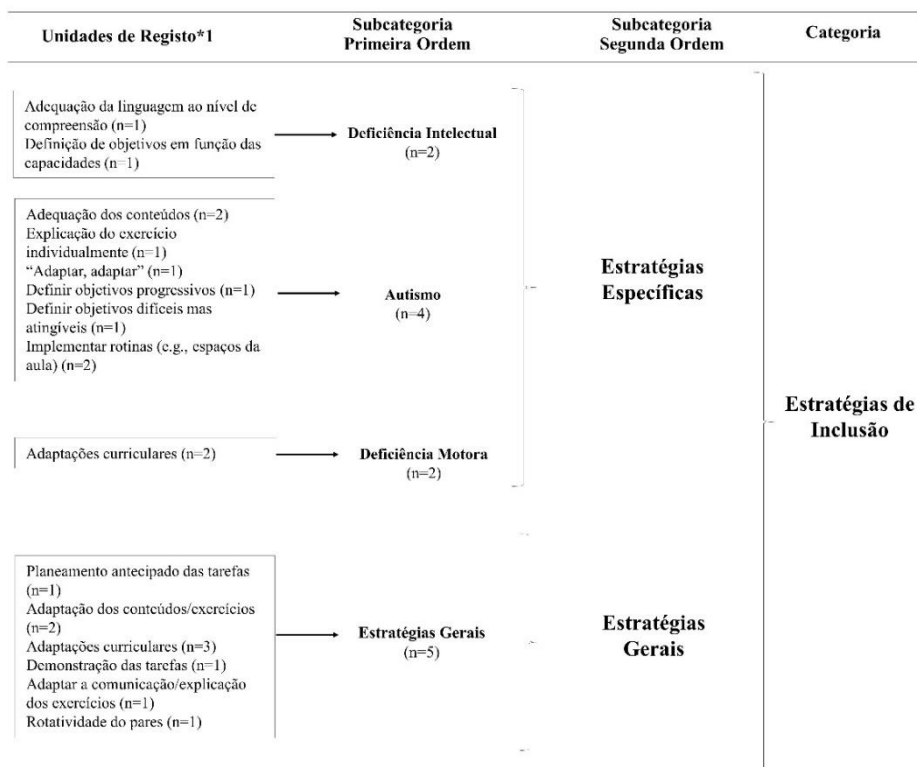


Figura 12 – Estratégias implementadas pelos professores para a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física  
Nota: \*1 O valor que se encontra à frente de cada unidade de registo corresponde ao número de vezes que cada unidade foi mencionada.

## 9.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo pretendeu caracterizar as atitudes dos professores de EF em função dos diferentes tipos de NEE e de variáveis específicas (e.g., idade, sexo, habilitações académica, tempo de serviço) e aprofundar as perceções dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com NEE, analisando detalhadamente as suas práticas inclusivas através da identificação

das barreiras percebidas e das estratégias de inclusão implementadas.

Os resultados obtidos revelam a existência de atitudes globalmente favoráveis dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares. Assim, os nossos resultados estão em concordância com Pinheiro (2001), Serrano (1998) e Scruggs e Mastropieri (1996). O estudo de Villa et al. (1996) também concluiu que, de um modo geral, os professores e administradores escolares possuem uma atitude favorável à inclusão escolar. A inclusão não se remete apenas aos alunos com NEE, mas todos os demais, só assim haverá sucesso na inclusão (Mantoan, 2006).

Especificamente na área da EF parece que estes profissionais encontram-se predispostos para atitudes positivas de inclusão existindo estudos que comprovam que os estudantes de EF têm uma atitude favorável perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares (Poças, 2009).

De uma forma geral, no nosso estudo constatamos que os professores demonstram atitudes favoráveis à inclusão de alunos das quatro NEE, uma vez que os valores médios das atitudes globais e das dimensões situaram-se acima de 2.5. Por seu lado, Pinheiro (2001) e Serrano (1998) referem que os alunos com deficiência intelectual são os menos aceites. A divergência nestes resultados pode estar relacionada com o facto de a nossa amostra ter referido que o grau de NEE mais frequente é o “ligeiro”, e os alunos com NEE “ligeira” são aceites mais favoravelmente do que os alunos com NEE mais “severas” (Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo e Vispoel, 1991).

Da análise qualitativa, destaca-se o facto de os professores relatarem um *duplo impacto* da inclusão, podendo este processo ser positivo ou negativo em função de determinados fatores, nomeadamente, o tipo e grau de NEE. Também os dados quantitativos colocam em evidência estas diferenças, uma vez que de uma forma geral obtivemos diferenças significativas nas atitudes globais dos docentes em função dos diferentes tipos de NEE. Do mesmo modo, diversos autores (e.g. Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo e Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz et al. 1994) afirmam que o tipo de NEE e suas características associadas influenciam as atitudes dos professores de EF face à inclusão. Deste modo, o tipo de NEE e a sua severidade são aspetos a ter em conta nas atitudes e políticas de inclusão no panorama educativo (Pinheiro, 2001; Serrano, 1998).

Outro fator que parece influenciar as atitudes favoráveis à inclusão são os benefícios que os professores consideram que este processo oferece tanto a alunos ditos normais como a alunos com NEE (Pinheiro, 2001; Serrano, 1998; Scruggs & Mastropieri, 1996). Os entrevistados parecem ser unânimes ao referirem as vantagens da inclusão ao nível físico, psicológico e social. Estas vantagens são também reconhecidas e apontados por Villa et. al. (1996).

No nosso estudo os homens apresentaram atitudes significativamente mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE motora e NEE visual nas aulas de EF comparativamente com as mulheres. Os nossos resultados não corroboram Conaster et al. (2000), Folsom-Meek et al. (1999), Kowalski e Rizzo (1996), Loreman et al. (2007), Lebres (2010), Pinheiro (2001) que constataram que as

mulheres têm atitudes mais favoráveis face à inclusão. No entanto, a investigação referente à variável sexo nem sempre é consistente, pois há estudos que indicam que os docentes do sexo feminino nem sempre expressam atitudes mais positivas do que os seus colegas do sexo masculino (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al., 2010; Poças, 2009; Serrano, 1998; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991). Por outro lado, é importante referir que o desequilíbrio na distribuição amostral em relação ao sexo (homens – 66%) pode ter influenciado os nossos resultados.

No que se refere à análise das atitudes em relação às restantes variáveis independentes, também Serrano (1998) e Stephens e Braum (1980) não encontraram relação significativa entre as variáveis “sexo”, “anos de serviço”, “habilitações académicas”, “tempo serviço”, “trabalho com alunos com NEE” e “trabalho prévio com alunos com NEE”. Consideramos pertinente destacar que não obtivemos diferenças significativas em função da idade dos elementos da amostra contrariando, os dados apresentados por diversos estudos (e.g. Boer et al., 2010; Lebres, 2010; Vaz, 2005). Tendo em consideração a média de idades da nossa amostra de quarenta e um anos, podemos argumentar que, possivelmente, desde o início da atividade docente estes profissionais tiveram alunos com NEE incluídos nas suas turmas. Isto porque, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, tem-se vindo a preconizar a inclusão nas escolas portuguesas (Correia & Cabral, 1999) e desde 1968 que se concretizada a implementação do sistema de EE na RAA (Ministério do Interior, 1945).



Na nossa opinião este argumento é válido também para justificar a inexistência de diferenças nas atitudes em função do tempo de serviço da nossa amostra, que varia entre um e os trinta e oito anos de serviço. Consideramos que a formação contínua no âmbito da EE e a crescente inclusão de alunos com NEE no ensino regular fazem com que as atitudes destes profissionais não difiram substancialmente em função do tempo de serviço e da idade. Mas, a contrariar estes resultados estão os contributos de Avramidis e Norwich (2002) que sugerem que os docentes com menos tempo de serviço manifestam atitudes mais favoráveis à inclusão. Por outro lado, os currículos académicos são cada vez mais eficazes, adequados e estruturados para preparar convenientemente os docentes (Lebres, 2010). No nosso estudo, a maioria dos inquiridos encontra-se ainda numa faixa etária jovem, e por isso terá beneficiado de formação específica na área da EF Adaptada na sua formação inicial ou de base.

Em relação às subescalas de atitudes, na dimensão *capacidades* verifica-se que os professores do sexo masculino evidenciaram atitudes significativamente mais positivas em relação às suas capacidades para incluir alunos com deficiência motora e visual comparativamente com as mulheres. Tal como no estudo de Pinheiro (2011), os professores homens apresentavam atitudes mais favoráveis em relação a alunos com NEE motora. Esta situação provavelmente ocorre pois os alunos com NEE motora exigem menos alterações nas estratégias utilizadas, levando a menos dificuldades no processo ensino-aprendizagem (Pinheiro, 2011; Serrano, 1998). Campos et al. (2012) indicaram que os professores de EF do sexo

masculino revelam um maior nível de sucesso da sua experiência pessoal; são mais reconhecidos nas suas capacidades em desempenhar tarefas e realizam-nas de modo mais frequente.

Esta maior competência percebida dos professores homens é muito importante pois é fundamental para o sucesso do processo inclusivo que os docentes acreditem nos seus conhecimentos científico-pedagógicos e os ponham em prática (Pinheiro, 2011). Kowalski e Rizzo (1996) também concluíram que os indivíduos com competência percebida mais elevada foram os que tiveram atitudes de inclusão mais positivas. Resultados semelhantes foram também obtidos por Rizzo e Kirkendall (1995) que verificaram que futuros professores de EF com competência percebida mais elevada evidenciaram atitudes mais favoráveis perante alunos com NEE intelectual e dificuldades de aprendizagem. Campos et al. (2012) afirmam mesmo que atualmente o conceito de autoeficácia parece ser o indicador mais importante das atitudes no contexto inclusivo.

No que se refere à análise comparativa da subescala de atitudes *aceitação* são os professores detentores do grau de Mestre que apresentaram atitudes significativamente mais positivas em relação à aceitação de alunos com NEE motora. Perante estes resultados confirma-se que a formação académica é imprescindível para o sucesso do processo de inclusão de alunos com NEE (Pinheiro, 2011). Uma escolaridade superior conduz a conhecimentos mais profundos relativamente à inclusão de alunos com NEE (Serrano, 1998). Nesta perspetiva, torna-se determinante que se invista na formação dos professores de modo a promover a aquisição de novas

competências de ensino que conduzam ao desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão (Correia, 1997) dado que a formação teórica bem como a formação no terreno conduzem a atitudes positivas face à inclusão (Hodge & Jansma, 1999).

Apesar da importância da formação inicial, Sanches (1995, p. 27) argumenta que “a formação inicial não deve ser considerada como uma vacina (desde que tomada uma vez atua por um longo período de tempo), mas sim como um estágio inicial de conhecimento que permite ter acesso a instrumentos que propiciam a aquisição de uma maior eficiência. A formação dos professores/educadores só é eficaz se for permanente”. Neste contexto, para favorecer a inclusão de alunos com NEE devem-se promover formações no âmbito da EE uma vez que são os docentes com especialização em EE que evidenciam as atitudes mais favoráveis à inclusão (Avramidis e Norwich, 2002; Boer et al., 2010). Porém, quando esta formação é existente nem sempre vai ao encontro da realidade e dos problemas dos professores (Rodrigues, 2003).

O cruzamento dos resultados obtidos por meio das abordagens quantitativas e qualitativas permite concluir que os docentes referem a formação especializada como uma mais-valia para suprirem as dificuldades que dizem sentir no âmbito da inclusão. Outro aspeto positivo relaciona-se com o facto de os docentes terem evidenciado atitudes positivas face à intenção de no futuro realizarem ações de formação na área das NEE (item doze do questionário de atitudes).

Outro resultado interessante do nosso estudo foi a existência de atitudes significativamente mais positivas em relação à *aceitação*

de alunos surdos por parte dos professores que atualmente trabalham com alunos com NEE comparativamente com os professores que atualmente não trabalham com alunos com NEE. Como Loreman et al. (2007), Janney et al. (1995) e Villa et al (1996) referem o contato com alunos com NEE é crucial para alterar atitudes, expectativas e comportamentos. Kowalski e Rizzo (1996) também afirmam que as atitudes dos educadores têm tendência para serem mais favoráveis naqueles que têm experiência com indivíduos com NEE. Logo devem-se fomentar experiências agradáveis relativamente a alunos com NEE pois este contacto fomenta atitudes mais favoráveis (Pinheiro, 2011).

Os resultados em relação aos *benefícios* demonstram que os professores que atualmente não trabalham com alunos com NEE têm atitudes significativamente mais positivas perante alunos com NEE motora e os professores que atualmente trabalham com alunos com NEE têm atitudes significativamente mais positivas em relação à aceitação de alunos surdos.

Ao analisarmos os resultados no que concerne às quatro dimensões que integram a escala de atitudes, verificámos que existem diferenças significativas entre as atitudes em todas as subescalas, tendo-se verificado as diferenças mais acentuadas entre os *apoios* e os *benefícios*. No nosso entender esta diferença surge pois as atitudes dos docentes são influenciadas negativamente pela ausência de *apoios*. Pinheiro (2011) e Serrano (1998) também concluíram que os professores apresentam atitudes mais desfavoráveis à inclusão devido à sua perceção dos apoios materiais e humanos ao seu dispor. A vontade de ter discentes com NEE depende muito do apoio

fornecido aos professores (Giangreco et al., 1993) uma vez que não é suficiente colocar o aluno somente dentro da escola, matriculando-o, delegando-lhe um espaço físico dentro de sala de aula, é preciso que a escola, como instituição, viabilize formas de atendimento a estes alunos (Schmid, 2015). Infelizmente, a realidade continua a ser que uma percentagem muito reduzida de professores tem meios materiais e humanos suficientes para o processo de inclusão (Scruggs & Mastropieri, 1996; Sousa et al., 2013). Esta constatação está em concordância com as principais *barreiras* à inclusão identificadas pelos professores de EF da nossa amostra que destacaram as *barreiras arquitetônicas/equipamentos*. Para além disso, a existência/inexistência de professores de apoio para auxiliarem a intervenção do professor titular em relação aos alunos com NEE foi mencionada como um fator que pode ter um duplo impacto (positivo ou negativo) no processo de inclusão. Neste sentido Rodrigues (2003) relembra que os docentes entendem os recursos materiais como facilitadores da inclusão mas não é suficiente as escolas possuírem mais recursos, é importante saber se os que existem estão ao serviço da inclusão. A escola deve dispor de um espaço que acolha as NEE, contando que para as aulas de EF é necessário a existência de uma boa infraestrutura e boa acessibilidade para atender e respeitar as particularidades de todos os alunos (Mantoan, 2006).

No que diz respeito às *barreiras organizacionais*, foi mencionado no nosso estudo a falta de coordenação e trabalho colaborativos entre os docentes de EE e os de EF. Neste sentido, parece ainda ser necessário aferir as práticas inclusivas

implementadas pelas equipas multidisciplinares que devem acompanhar os alunos com NEE ao longo do seu percurso académico, numa lógica de partilha de saber e de intervenções que são complementares. Rodrigues (2001) defende a importância do trabalho de equipa com o movimento articulado dos docentes, quer de EE, quer de ensino regular, que propícia e contribui para o sucesso do processo inclusivo. Neste contexto, Genésio (2010) relata que é necessário o aumento da oferta de serviços de EE e uma equipa qualificada para atender às NEE. O mesmo autor destaca também a necessidade de aumentar o material didático adequado às necessidades específicas de cada aluno para melhorar o processo inclusivo.

A cooperação de todos e, por vezes, de profissionais especializados também está diretamente relacionada com o ensino cooperativo, pois desta forma conseguimos criar medidas educativas de apoio quando necessárias (Sherrill, 2004 cit. por Hutzler & Levi, 2008). Para tal, são imprescindíveis estruturas de suporte que ajudem a realizar uma reflexão sobre o processo (Silva, 2009). No campo da cooperação também surge a aprendizagem cooperativa. Johnson et al. (1993, cit. por Qi & Há, 2012) afirmam que esta é fundamental para que os alunos consigam maximizar a aprendizagem individual, nomeadamente, em grupos pequenos. Leitão (2010) também destaca as estratégias cooperativas por parte dos professores de EF como uma ajuda à inclusão dos alunos nas aulas, nomeadamente dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Ainda em relação às práticas organizacionais inflexíveis, os entrevistados referiram o elevado número de alunos por turma como uma barreira à inclusão e a existência de diferentes de tipos de NEE na mesma turma. Também Rodrigues (2006) reconhece que estes fatores constituem entraves ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. Tomlinson e Allan (2000) destacam que é necessário modificar os recursos, os processos, a organização, a matéria de ensino através da diferenciação pedagógica como fator crucial para responder à diversidade.

Como temos vindo a verificar pela análise da literatura e dos nossos resultados a inclusão escolar é viável, mas merece um olhar cuidadoso para as práticas e para as relações que se estabelecem no quotidiano escolar (Schmid, 2015). É neste contexto que surge o nosso objetivo de verificar as *estratégias* de inclusão utilizadas pelos professores de EF. De entre os entrevistados surgiram diversas *estratégias gerais* implementadas por estes para a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF nomeadamente: (1) planeamento antecipado das tarefas, (2) adaptação dos conteúdos/exercícios, (3) adaptações curriculares/demonstrações das tarefas, (4) adoção de comunicação, e (5) rotatividade dos pares. Todas estas estratégias surgem na literatura como procedimentos a utilizar no processo inclusivo de alunos com NEE (e.g., Lieberman et al., 2004; Lieberman & Houston-Wilson, 2002; Rizzo & Lavay, 2000; Schilling & Coles, 1997). Contudo, a valorização de estratégias de formação e de ensino tradicionais, a dificuldade na operacionalização de práticas diferentes das habitualmente relacionadas com o ensino tradicional e a

insegurança relativamente à implementação de estratégias ativas de aprendizagem são, aspetos referidos por Almeida e Rodrigues (2006) que dificultam o processo de inclusão relativamente às estratégias utilizadas que alguma pesquisa tem evidenciado. Para promover uma inclusão eficaz vários autores (e.g. Ainscow, 2000; Booth & Ainscow, 2002; Correia, 2003; Rodrigues 2001, 2003, 2006; Rodrigues et al., 2007; Tilstone et al., 2003) referem os procedimentos e práticas mais adequadas a seguir no uso das diferentes estratégias são: i) preparação para a escolarização do futuro do aluno com NEE; ii) elaboração do currículo e PEI tendo em conta os grupos heterogéneos, adaptações curriculares individualizadas, participação dos encarregados de educação e de outros técnicos na elaboração dos planos curriculares individuais; iii) na prática de sala de aula, há estratégias e objetivos diferenciados de avaliação; colaboração entre professores titulares de turma, professores de EE e outros técnicos; adequação da organização e do ambiente de sala de aula; estratégias individualizadas de ensino, interação entre os alunos planeada pelos professores; iv) colaboração e a coordenação dentro da própria escola; escola-outros serviços, escola-família; v) os serviços de apoio possuem participação ativa e efetiva dos especialistas nas atividades da escola; prestação do apoio objetiva-se em ambientes inclusivos; verifica-se a transferência de serviços externos para dentro da escola; existem recursos humanos suficientes; existem recursos materiais e financeiros suficientes; vi) para promover o desenvolvimento profissional: desenvolvem-se atividades de formação dentro da própria escola; estabelecem-se parcerias entre a escola e outras



instituições que promovam atividades de formação; os conteúdos são centrados em problemas reais e contextualizados; vii) há processos de avaliação e reflexão sobre o trabalho efetuado.

Talvez os professores de EF do nosso estudo não tenham relatado estes procedimentos por desconhecimento sobre as múltiplas ferramentas existentes para incluir os alunos com NEE da forma mais eficaz e competente possível. Particularmente no nosso estudo, parece-nos que esta situação poderá estar mais relacionada com a falta de preparação para intervir nas NEE (Ainscow, 1995; Correia, 1997; Godofredo, 1992, cit. por Glat, 1995) do que com a sua resistência à inclusão (Silva, 2009). A falta de preparação pode-se contornar desenvolvendo modalidades de formação perspectivadas segundo duas lógicas, que assentam em paradigmas diferentes: o do crescimento e o de resolução de problemas (Éraut, 1984, cit. por Silva, 2001).

Analisando a subcategoria *estratégias específicas* a utilizar com alunos com NEE destacamos o foco dos entrevistados na deficiência intelectual, autismo e deficiência motora. Os entrevistados referiram como *estratégias específicas* para a deficiência intelectual a adequação da linguagem e definição de objetivos em função das capacidades dos alunos. Relativamente a esta NEE, Pattie (1960) descreve que se deve dividir as habilidades em partes e ensiná-las por etapas (i.e., aumento gradual de complexidade e ensino dessas habilidades de forma sistemática), fazer progressões de aprendizagem lentas e sempre com grande acompanhamento por parte do professor, utilizar limites e marcas visíveis como ponto de

referência para uma tarefa, planificar atividades variadas por forma a manter o aluno sempre em atividade e reduzir as suas dificuldades de atenção e concentração, utilizar uma rotina consistente nas aulas devido às dificuldades de adaptação a uma nova situação.

Quanto ao autismo os professores de EF do nosso estudo indicaram que realizavam adaptações de conteúdos, definiam objetivos progressivos, difíceis mas atingíveis, e implementavam rotinas. Neste contexto, Pattie (1960) acrescenta ainda a necessidade de: enfatizar a interação social; preparar a turma para as características da criança com autismo; encorajar a focalização na tarefa; adaptar a comunicação; permitir tempo extra para os alunos responderem; usar o reforço positivo; e, recorrer a linguagem escrita ou pictórica.

Por último, os professores mencionaram a importância das adaptações curriculares no âmbito da deficiência motora. Este resultado está em conformidade com Pattie (1960) que, além de referir a utilização de equipamentos e/ou bolas adaptadas e mais leves que possibilitem o sucesso do aluno, sugerem modificações nas atividades, a título ilustrativo deixamos o exemplo do voleibol: permitir que o aluno apanhe a bola e a devolva por cima da rede; uso de uma rede a uma altura mais baixa se necessário; uso de uma bola mais leve e suave (bola de praia), permitir que a bola ressalte antes do aluno agarrar ou passar a bola.

## 9.6. CONCLUSÕES

De uma forma geral, as atitudes dos professores de EF da ilha Terceira, Açores face à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares são favoráveis. No que diz respeito às atitudes dos professores nas *capacidades* percecionadas estas são mais favoráveis em relação à deficiência motora; no que se refere à dimensão *benefícios* obtidos as atitudes são mais favoráveis em relação à surdez; quanto às atitudes na dimensão *aceitação* destaca-se a inclusão mais positiva de alunos com deficiência intelectual. Docentes do sexo masculino apresentaram atitudes significativamente mais positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência motora e visual nas aulas de EF comparativamente com as mulheres. A mesma tendência surge quando se analisa a subescala *capacidades*.

O facto dos professores terem o grau de Mestre como habilitação académica, apresenta um efeito positivo na *aceitação* dos alunos com NEE motora. Relativamente à pretensão para frequentar ações de formação, para alargar os conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo, idade, habilitações académicas, tempo serviço, trabalho com alunos com NEE e trabalho prévio com alunos com NEE. No entanto, participantes reportaram atitudes positivas em relação à intenção de realizar formação contínua. No que diz respeito à análise qualitativa, do nosso estudo emergiram três dimensões: percepções sobre a inclusão na EF; barreiras à inclusão e estratégias de inclusão. Da sua análise concluímos que a inclusão de alunos com NEE em EF: (1) proporciona *benefícios* físicos, psicológicos e sociais a alunos com NEE; (2) tem

*duplo impacto positivo/negativo*: estes dependem do tipo e grau de NEE e das condições/recursos da escola; da organização da aula; do apoio na intervenção. Os professores relatam *dificuldades* para conciliar as tarefas de gestão durante a aula e a disponibilidade para dar *feedbacks* à turma com a intervenção junto dos alunos com NEE. Também foram referenciados a existência de fatores de risco e de saúde associados à prática de atividade física decorrentes de patologias associadas que os alunos com NEE possam possuir. Por último, os professores identificaram *barreiras* ao processo inclusivo, nomeadamente, barreiras arquitetónicas/equipamentos, de atitudes, organizacionais e de informação/conhecimento; e reportaram implementar *estratégias gerais e específicas* dependendo do tipo de NEE para promover a inclusão dos alunos com NEE na aula de EF.

Em suma, podemos concluir que as atitudes dos professores de EF da ilha Terceira, Açores, no ano letivo 2014/2015, face à inclusão de alunos com NEE são favoráveis e que estes implementam diversas estratégias inclusivas para que o processo de inclusão ocorra da forma mais benéfica para o aluno. Ainda assim, os professores relataram diversas dificuldades e barreiras que prejudicam o processo inclusivo. Neste sentido, é imprescindível que no futuro haja uma reflexão aprofundada sobre o estado atual da inclusão no contexto educativo, averiguando-se a necessidade de reformular e investir nos apoios que as escolas disponibilizam para a inclusão de alunos com NEE. Isto porque, a inclusão é um fenómeno real e atual no meio escolar, positivamente aceite e reconhecido pelos docentes, mas que necessita de continuar a ser melhorado, aperfeiçoado, no sentido de

proporcionar aos professores e alunos as melhores condições de ensino-aprendizagem.



## **CAPÍTULO V – CONCLUSÕES GERAIS**





## 10. CONCLUSÕES GERAIS

A caminho dos dez anos de conclusão da minha formação inicial, o presente ano letivo foi um ponto marcante e de viragem na minha vida profissional e como ser humano. Este ano foi deveras importante pois permitiu-me fazer uma reflexão mais profunda e detalhada dos primeiros anos como docente de EF. Permitiu-me realizar um balanço após a formação inicial e verificar todas as competências adquiridas com a experiência profissional mas, também, todas as lacunas decorrentes deste processo, para assim poder tornar-me numa professora mais competente. Os primeiros anos enquanto professora foram vividos sempre com angústia e incerteza de ter lugar na escola, de quando e onde seria colocada, da adaptação a novos meios comunitários e escolares, isto é, dar os primeiros passos sem o apoio da FADEUP. Neste turbilhão de circunstâncias, por vezes, o tempo é pouco para efetuar uma reflexão aprofundada sobre o nosso desempenho e investir na nossa formação. Este processo foi o momento para cultivar o desejo e a necessidade de crescimento e atualização constante, de forma a evoluir na minha carreira. Pude assim, perceber os aspetos mais frágeis da minha atividade profissional e melhorá-los, consolidando a teoria e a prática, para o enriquecendo e evolução da minha profissão. O desconhecimento sobre as NEE e estratégias para intervir sempre foram um aspeto que quis aprofundar com a finalidade de ser mais eficaz e competente no trabalho com esta população específica. Nesta perspetiva, emergiu o tema do meu estudo, *atitudes, estratégias e barreiras à inclusão de*

*alunos com NEE – estudo centrado nos professores de EF da ilha Terceira, Açores*, de forma a procurar respostas às inquietações, dúvidas, e inseguranças que experienciei durante o percurso profissional com alunos com NEE. Ou seja, a necessidade de aprofundamento e debate numa temática extremamente atual e pertinente, dado que cada vez é maior o número de alunos com NEE incluídos nas turmas regulares.

Ao longo deste ano foram muitas as experiências marcantes, pautadas pelas exigências e desafios que me levaram a superar os limites, de forma a atingir os meus objetivos. Foi um ano difícil em que tive que conciliar a minha atividade profissional com os estudos e formação académica. Para além disso, sou coordenadora da escola de natação do Clube Naval da Praia da Vitória e treinadora de natação de uma equipa de cadetes. Ao nível pessoal, este ano foi marcado pelo assumir de um novo papel, o ser mãe. Ou seja, regressei à FADEUP para continuar a minha formação académica mas as minhas circunstâncias e exigências são completamente diferentes daquelas que eu vivenciei enquanto estudante da licenciatura. Contudo, foram as ferramentas de organização e de trabalho adquiridas durante a licenciatura e durante a atividade profissional que me fizeram chegar com sucesso ao final desta etapa.

No que diz respeito às minhas perspetivas para o futuro considero que a aquisição de novas competências e qualidades resultantes desta formação são motivos para me tornar uma profissional melhor, mais ativa, reflexiva e inovadora, utilizando uma variedade de estratégias e capacidades. Especificamente, o estudo

científico realizado, permitiu-me alargar o conhecimento de base referente às NEE; fez-me perceber com ainda mais consciência que cada aluno é diferente, tem a sua individualidade e que devemos responder às suas necessidades específicas. Este percurso tornou-me uma professora mais aberta e preparada para a inclusão, tornando-me capaz de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, atendendo à diversidade da turma, de cada aluno e de cada NEE. Ressalto, também, o reconhecimento do meu papel, enquanto professora e cidadã, na sensibilização e consciencialização dos pares sem NEE, dos colegas de EF, dos professores de outras disciplinas e de toda a comunidade escolar para importância da inclusão dos alunos com NEE no contexto educativo e na sociedade em geral. Para tal, pretendo divulgar os resultados do presente estudo contribuindo assim para que na ilha Terceira todos os alunos sejam incluídos da melhor forma possível. Apercebi-me, ainda, que estou longe de alcançar conhecimento suficiente, a formação nunca está terminada. Portanto, pretendo continuar a minha formação e acompanhar a atualização das várias áreas científicas.

De forma conclusiva aproveito para destacar que este ano foi excecional, uma mais-valia que permitiu o meu crescimento pessoal e profissional, pelo que desenvolvi capacidades e competências promotoras de um desempenho profissional eficaz. É muito enriquecedor trabalhar como docente de EF. É um orgulho ser professora!!!!



## **CAPÍTULO VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). Special Needs Through School Improvement: School Improvement Through Special Needs. In C. Clark, D. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards Inclusive Schools?* (pp. 63-77). London: David Fulton Publisher.

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of Inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M., (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton Keynes: U. K. Opens University Press.

Ajzen, I., & Driver, B. (1992). Prediction of leisure participation from behavioural, normative, and control beliefs: an application of the theory of planned behaviour. *Leisure Sciences*, 13, 185-204.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (pp. 1-33). John Wiley & Sons.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Almeida, A., & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º CEB e educadores de infância sobre valores inclusivos e suas práticas In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em Educação Inclusiva* (p. 132). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Alves, M., & Duarte, E. (2005). A inclusão do deficiente visual nas aulas de Educação Física escolar: impedimentos e oportunidades. *Acta Sci. Human Soc. Sci. Maringá*, 27 (2), 231-237.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal os Special Needs Education*, 17, 129-147.



Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com NEE: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescência temprana. In I. Balaguer (Ed.) *Estilos de vida en la adolescência* (pp. 37-64). Valencia: Ed. Promolibro.

Bartnonova, R., Kudlacek, M., & Bressnan, L. (2007). Attitudes of future physical educators toward teaching children with disabilities in Physical Education in the Republico of South Africa. *Acta Universitatis Palackianae Olomuionsis. Gymnica*, 37(4), 69-75.

Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais* (2ª ed.). Ediciones Aljibe, S.L.

Bento, J. (2004). *Desporto – discurso e substância*. Porto: Campo das Letras Editores.

Betts, S., Betts, D., & Gerber-Eckard, L. (2007). *Asperger syndrome in the inclusive classroom*. London: Jessica Kingsley.

Block, M. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education- revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.

Bickenbach, J. (2003). Functional status and health information in Canada: proposals and prospects. *Health Care Financing Review*, 24, 89-102.

Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2010). *Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*. International Journal of Inclusive Education. Consult. 19 Mar 2015, disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education.

Braga, D., Galão e Melo, A., Labronici, R., Cunha, M., & Oliveira, A. (2002). Benefícios da dança esporte para pessoas com deficiência física. *Rev. Neurociências*, 10(3), 153-157.

Brunel, U. (2002). *Definitions of disability in Europe: a comparative analysis: final report*.

Bueno, S., & Resa, J. (1995). *Educacion Fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Campos, M., Consentino, R., & Ferreira, J. (2012). *Análise psicométrica da escala de auto-eficácia dos professores de educação*

*física face à inclusão. Estudo preliminar face à inclusão de alunos com deficiência intelectual.* Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Campos, M., & Cortez, M. (2009). *Estudo exploratório das atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência auditiva.* Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador. Bahia.

Campos, M., Ferreira, J., & Block, M. (2013). Hearing teacher's voices – how portuguese physical educators feel about inclusion of students with disabilities? In *Book of Abstracts of the International Symposium of Adapted Physical Activity* (pp. 19-23). Istambul: Yeditepe University Press.

Caputo, M., & Ferreira, D. (1998). *Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Educação Física escolar.* I Congresso Latino-americano de Educação Motora. Foz do Iguaçu, Brasil.

Carvalho, J. (1998). Desporto para deficientes. *Desporto, Centro de Estudos e Formação Desportiva*, 4, 22-25.

Cavill, N., Biddle, S., & Sallis, J. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13, 12-25.

Centeio, D. (2009). *Educação Física inclusiva. Atitudes dos alunos face à Educação Física inclusiva. Estudo exploratório dos alunos do 2º e 3º ceb*. Coimbra. Seminário apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Chicon, J. (2005). *Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos*. São Paulo, Brasil. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP.

Cidade, R., & Freitas, P. (s/d). *Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola*. Consult. 19 Mar 2015, disponível em <http://www.mail.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/inclusao.pdf>.

Conatser, P., Block, M., & Gransneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward including: the theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.

Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 197-207.

Contreras, M., & Valencia, R. (1997). A criança com deficiências associadas. In R. Bautista (Ed.). *Necessidades educativas especiais* (pp. 376- 389). Lisboa: Dinalivro.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). A Filosofia da inclusão. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores* (pp. 7-20). Porto: Porto Editora.

Correia, L., & Cabral, M (1999). Uma nova política em educação. In *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.

Correia, L., & Rodrigues, A. (1999). Adaptações curriculares para alunos com NEE. In *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 103-142). Porto: Porto Editora.

Costa, M. (2006). *Desafios da educação inclusiva – um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face ao professor de apoio educativo*. Lisboa. Dissertação de Mestrado

apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Cuberos, M., Motta, A., & Ruiz, E. (1997). Deficientes motores I: espinha bífida. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 271- 292). Lisboa: Dinalivro.

Cunha, M. (2011). *Including disabled pupils in regular physical education classes: strategies deployed by portuguese teachers*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MRes in Educational and Social Research. Institute of Education, University of London.

Dalpiaz, G., & Duarte, M. (2009). Apontamentos sobre aulas de Educação Física adaptadas para surdos. *Revista Digital - Buenos Aires*, 14 (134/Julho).

DePauw, K. & Goc Karp, G. (1990) Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings. In G. Doll-Tepper, C., Dahms, B. Doll, & H. vonSelzam (Eds.), *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*. (pp. 149-157). Berlín: Springer Verlag.

Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: an european comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.

Duarte, A. (1992). *Contributo para o estudo das atitudes dos alunos do ensino secundário face à disciplina de Educação Física – o caso da região do grande Porto*. Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Duarte, E. (2005). A Inclusão e acessibilidade: contribuições da Educação Física Adaptada. *Revista Sobama*, 10 (1), 27-30.

Durand-Bush, N., & Salmela, J. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 154-171. doi:10.1080/10413200290103473

Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

ESJEA (2015). *Programa de Educação Especial - ano letivo 2015/16*. Núcleo de Educação Especial. Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade.

Fazio, R. (1990). Multiple Process by which attitudes guides behaviour – the mode as an integrative framework. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental*.

Felizardo, S. (2010). *Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Portugal, Universidade do Minho.

Ferreira, F. (2011). *Relatório de estágio*. Dissertação de Mestrado em desporto – especialização em educação física escolar apresentado à Escola Superior de Desporto de Rio Maior.

Ferreira, M., & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.

Filus, J., & Junior, J. (2004). Inclusão de pessoas com deficiência na escola: opinião dos professores de Educação Física. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 26(1), 103-108.

Fishbein, M., & Ajzen I. (1975). *Beliefs, attitude and intention: an introduction to theory and research*. Reading mass. London: Addison Wesley Publishing Comp.

Folsom-Meek, S., Nearing, R., Groteluschen, W., & Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.



Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2005). *Os alunos com dificuldades de aprendizagem devem ter apoio especializado*. Porto: Porto Editora.

Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.

Garcia, T., & Rodriguez, C. (1997). A criança autista. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais*, (pp. 247- 270). Lisboa: Dinalivro.

Genésio, A. (2010). Atuação dos professores no processo de inclusão dos alunos portadores da Síndrome de Down nas aulas de Educação Física. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Católica de Brasília, Brasília. Consult. 19 Mar 2015, disponível em <http://twingo.ucb.br:8080/jspui/bitstream/10869/1203/1/ARTIGO-PDF.pdf>

Giangreco, M., Dennis, R. & Cloninger, C. (1993). I've counted Jon. *Exceptional Children*, 59 (4), 359-372.

Glat, R. (1995). *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette letras.

Gonçalves, F. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão nas aulas de Educação Física: estudo exploratório dos alunos do 3º ano face à inclusão nas aulas de Educação Física*. Consult. 19 Mar 2015, disponível em [https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12033?mode=simple&submit\\_simple=Mostrar+registo+em+formato+simples](https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12033?mode=simple&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+simples).

Gorgatti, M. (2005). *Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores*. Dissertação apresentada para provas de doutoramento no ramo Biodinâmica do Movimento Humano. Escola de Educação Física e Esporte.

Gorgatti, M., Penteado, S., Pinge, M., & Rose, D. (2004). Atitude dos professores de Educação Física do ensino regular em relação a alunos portadores de deficiência. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12, 63-68.

Graça, J. (2008). *Desporto Adaptado em meio escolar*. Seminário Desporto Adaptado: Captação e Treino Promovido pela Câmara Municipal de Cascais Centro de Medicina e Reabilitação de Alcoitão.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher teacher knowledge and teacher education*. New York: Columbia University, Teachers College Press.

Guerra, M. (2002). *A inclusão no 1º ciclo: estratégias para uma criança com paralisia cerebral*. Pós-Graduação e Formação Especializada em Educação Especial – Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Hassamo, I. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. Lisboa. Mestrado integrado em Psicologia apresentado à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education a school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 44-56.

Hodge, S. R., & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.

Hodge, S., Kozub, F., & Murata, N. (2002). Physical Educators' judgments about inclusion: a new instrument for preservice teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 435-452.

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: a review. *Quest*, 55, 347-373.

Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30.

Jaccard, J., Turrissi, R., & Wan, C. (1990). *Interaction effects in multiple regression*. Newbury Park, CA: Sage

Janney, R., Snell, M., & Beers, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61 (5), 425-439.

Jaspars, J. & Fraser, C. (1984). Attitudes and social representations. In R. Farr & N. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp.101-123). Cambridge: Cambridge University Press.

Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 21-36). Lisboa: Dinalivro.

Kahale, L (1984). The values of americans: implications for consumer adaptation. In R. Pitts & A. Woodside (Eds.), *Personal values and consumer psychology*. Lexington, MA: Lexington Books.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 21-34). Porto Alegre: ArtMed.

Kowalski, E., & Rizzo, M. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.

Lebres, C. (2010). *Atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares*. Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Leitão, F. (2010). *Valores educativos cooperação e inclusão*. Luso-Española Ediciones, S.L.

Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators* (3ª ed.). New York: Human Kinetics.

Lieberman, L., James, A., & Ludwa, N. (2004). The Impact of inclusion in general physical education for all students. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(5), 37-55.

Lima, M. (1996) Atitudes. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (pp. 167-199). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, J. (2001). A psiquiatria na época de Freud: evolução do conceito de psicose em psiquiatria. *Revista Bras. Psiquiat.*, 23(1), 28-33.

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (1), pp. 150-159.

Macedo, A. (2011). *Relatório de estágio profissional*. Porto. Relatório de estágio profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2.º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Mantoan, M. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Marshall, C., & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research* (2º Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Martin, M., & Bueno, S. (1997). Deficiente visual e acções educativas. In R. Bautista (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 317-347). Porto: Porto Editora.

Matos, Z. (2014). *Regulamento da unidade curricular de estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP*. Porto: Universidade do Porto.

Matsudo, S., & Matsudo, V. (2000). Evidências da importância da actividade física nas doenças cardiovasculares e na saúde. *Revista Diagnóstico e Tratamento*, 5 (2), 10-17.

Mauerberg-de-Castro, E. (2005). *Actividade física adaptada*. Ribeirão Preto, Brasil: Tecnomed Editora.

Mello, M., Boscolo, R., Maculano, A., & Tufik, S. (2005). O exercício físico e os aspectos psicobiológicos. *Rev. Bras. Med. Esporte*, 11(3, Maio/Junho), 203-207.

Ministério da Educação (s/d). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Consult. 29 Mar 2015, disponível em: <http://www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf>.

Ministério da Educação (2005). *Necessidades educativas especiais*. Gabinete da Ministra. Ministério da Educação. Lisboa. Consult. 30 Mar

2015, disponível em:  
[http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto\\_educativas\\_especiais.pdf](http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas_especiais.pdf).

Montes, F., & Santos, I. (2003). *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.

Morales, J.& Moya, M. (1994). Procesos interpersonales. In J. Morales (Ed.), *Psicología Social*, (pp. 393-491). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Moreira, R. (2008). Educação Física como meio de inclusão social: mito ou verdade? *Revista Digital - Buenos Aires*, 12(116).

Moura e Castro, L. (2002). Desporto para deficientes – problemas contemporâneos. In A. Amadio, V. Berbanti, J. Mento & A. Marques (Eds.), *Esporte e Actividade Física – Interação entre Rendimento e Qualidade de Vida* (pp. 197-216). Brasil: Editora Manole.

Muñoz, J., Blasco, G., & Suárez, M. (1997). Deficientes motores II: paralisia cerebral. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp.293-315). Lisboa: Dinalivro.



Murata, N., Hodge, S., & Little, J. (2000). Students attitudes, experiences and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54, 59- 66.

Myers, D. (1990). *Social psychology* (3rd Ed.). New York: McGrawHill.

Nóvoa, A. (1995) *Os professores e sua formação. Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Nunes, B (2000). *Integração escolar no 1º CEB da criança deficiente mental – estudo de atitudes*. Monografia de fim de curso na Área da Psicologia da Educação e Orientação Vocacional.

Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à Inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem no domínio cognitivo – motor*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

OMS/DGS (2003). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde classificação detalhada com definições. Todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões*. Organização Mundial da Saúde. Direcção-Geral da Saúde.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Olson, J., & Zanna, M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154

Pacheco, D., & Valência, R. (1997). A deficiência mental. In R. Bautista (Ed), *Necessidades educativas especiais* (pp. 209-224). Lisboa: Dinalivro.

Palafox, G. (1998). *Idade pré escolar: 3 a 7 anos*. Uberlândia: Mimeo.

Pattie, R. (1960). *Inclusion in phsysical education – fitness, motor and social skills for students of all abilities*. United States: Human Kinetics.

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>rd</sup> Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pellegrini, A. (1988). A formação profissional em educação física. In E. Passos (Ed.), *Educação Física e Esportes na Universidade* (pp 250-383). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto.

Pereira, M. (2005). *O deficiente visual: considerações acerca da prática da Educação Física escolar na educação inclusiva*. Rio de Janeiro. Monografia Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação Inclusiva apresentada à Universidade Candido Mendes.

Pereira, T. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. Dissertação de mestrado em Ciências do Desporto – Desporto Crianças e Jovens apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin.

Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos professores do 2ºCiclo do ensino básico das escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Poças, R. (2009). *Atitudes dos futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência*. Coimbra. Monografia de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra.

Qi, J., & Ha, A. (2012). Inclusion in physical education: a review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.

Relatório do Observatório dos apoios educativos (2005). *Caraterização das crianças e jovens com necessidades educativas especiais e com apoio educativo organizado nos termos do Decreto-*

*Lei nº 319/91, de 23 de agosto.* Lisboa: Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Rizzo, T., & Kirkendall, D. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.

Rizzo, T., & Lavay, B. (2000). Inclusion: Why the Confusion? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71(4), 32-36.

Rizzo, T., & Vispoel, W. (1991) physical educators attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.

Rizzo, T., & Vispoel, W. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 54-63.

Rodrigues, D. (2001). A educação e diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva, As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003b). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 73-81.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp.229-318). S. Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, L., Krebs & Freitas (2007). *Percursos de educação inclusiva em portugal: dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada.

Rosenberg, M., & Hovland, C. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitude. In M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson & J. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*.

Sagrilo, L., & Paim, M. (2009). Sentimentos que permeiam o processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual. *Revista Digital - Buenos Aires* 14 (133, Junho).

Sampedro, M., Blasco, G., & Hernández, A. (1997). A criança com síndrome de down. In R. Bautista (Ed), *Necessidades educativas especiais* (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.

Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial - da formação às práticas educativas*. Porto, Porto Editora.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.

Sánchez, P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 7-18.

Schmid, J. (2015). *Discursos e práticas de inclusão: a educação física no contexto*. Universidade regional do noroeste do estado do rio grande do sul- departamento de humanidades e educação curso de educação física.

Schilling, M., & Coles, R. (1997). From Exclusion to Inclusion: A Historical Glimpse at the Past and Reflection of the Future. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(8), 42-44.

Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., & Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers toward integrating os students with

disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17, 44-57.

Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion – 1958/1995. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.

Serrano, R. (1998). *As atitudes dos professores de Educação Física face à integração escolar das crianças portadoras de deficiência*. Porto. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Sideridis, G. & Chandler, J. (1997). Assessement of teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities: a confirmatoriy factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 51-64.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1991). Developing teaching skills in physical education. Londo: Mayfield Publishing Company.

Silva, M. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância*. Braga. Dissertação de Mestrado em Educação Especial – área de Intervenção Precoce apresentado à Universidade do Minho Instituto de estudos da criança.

Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. *Revista Lusófoa da Educação*, 13, 135-153.

Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.

Sousa, C., Correia, I., Silva, S., Ventura, T., Pereira, B. & Graça, S. (2013). *Alunos com NEE na disciplina de educação física: identificação e modelos de atuação*. Atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Souza, G. (2007). *Contributo para o estudo da formação inicial do professor. Estudo comparativo em torno da inovação curricular*. Tese de Doutoramento em Educação Área de Especialização de Desenvolvimento Curricular apresentado à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Souza, R., & Júnior, E. (2010). A influência da Educação Física na formação moral do aluno. *Revista Digital - Buenos Aires*, 15(147, Agosto).

Stephens, T., & Braun, B. (1980). Measures of classroom teacher's attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 64 (4), 292-294.



Stewart, C. (1991). Labels and the attitudes of undergraduate Physical Education students toward disabled individuals. *The Physical Educator*, 48(3), 142-145.

Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 151-160.

Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget. Tomlinson

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998) London: Routledge.

Thomas, W., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America* (Vol 1). Boston, MA: Badger.

Tomé, T., & Valentin, N. (2006). Benefícios da atividade física sistemática em parâmetros psicológicos do praticante: um estudo sobre ansiedade e agressividade. *Rev. Educ. ffs.*, Maringá, 17 (2, julho/dezembro).

Tomlinson, C. & Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Consult. 19 Mar 2015, disponível em

<http://books.google.pt/books?id=R56hzQeSsMMC&printsec=frontcover>

Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in Physical Education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção. Na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Vásquez, I. (1997). Hiperactividade: avaliação e tratamento. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 159-184). Lisboa: Dinalivro.

Vaz, J. (1997). *As atitudes dos professores do 1º ciclo face à integração da criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Vaz, J. (2005). *Atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*.

Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Vawyer, P., & Roncin, C. (1990). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. São Paulo: Manoele Dois.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics.

Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education, exceptional children. *The Council for Exceptional Children*, 63 (1).

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Chole (2ª Eds.), *Readings on the development of children*, (pp. 79-91). New York: W. H. Freeman and Company.

WHO (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland. WHO.

Zanna, M., & Rempel, J. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315–334). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

**Legislação consultada:**

Assembleia da República (2015). Resolução da Assembleia da República nº. 17/2015, DR, 1ª série, nº35, de 19 de fevereiro de 2015.

Governo Regional (1993). Decreto Regulamentar Regional n.º 5/93/A, JO, I série, nº 9 de 4 de março de 1993.

Governo Regional (2003). Decretos Regulamentares Regionais n.º 20/2003/A, JO, I série, nº18, de 14 de abril de 2003.

Governo Regional (2004). Decretos Regulamentares Regionais n.º 19/2004/A, JO, I série, nº26, de 9 de janeiro de 2004.

Ministério dos Assuntos Sociais (1978). Decreto-Lei n.º 276/78, JO, I série, nº 36 de 6 de setembro de 1978.

Ministério do Interior (1945). Decreto-Lei n.º 35:108, DG, 1ª série, nº247, de 7 de novembro de 1945.

Ministério da Educação (1988). *Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88*.

Ministério da Educação (1991). *Decreto-Lei n.º 319/ 91*, DR, I série-A, nº193, de 23 de Agosto de 1991.

Ministério da Educação (1997). *Despacho n.º 105/ 97*, DR, nº 149 II, de 1 de Julho de 1997.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 6/ 2001*, DR I série-A nº15, de 18 de Janeiro de 2001.

Ministério da Educação (2006). *Decreto-lei nº 20/2006*, DR, I série-A nº 22, de 31 de Janeiro de 2006.

Ministério da Educação (2008). *Decreto-lei nº. 3/2008, DR, 1ª série, nº4*, de 7 de Janeiro de 2008.

Ministério da Educação e da Ciência (2012). Portaria nº275-A/2012, DR, 1ªsérie, nº176, de 11 de setembro de 2012.

Ministério da Educação e Ciências (2013). Declaração de retificação nº525/2013, DR, nº82, 2ª série, de 29 de abril de 2013.

Região Autónoma dos Açores (1998a). Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A, DR, I série-A, nº23 de 28 de janeiro de 1998.

Região Autónoma dos Açores (1998b). Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A, DR, I série B, nº101 de 2 de maio de 1998.

Região Autónoma dos Açores (1999). Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A, DR, 1ª série, nº279 de 30 de novembro de 1999.

Região Autónoma dos Açores (2006). Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, DR, I série-A, nº 70, de 7 de abril de 2006.

Região Autónoma dos Açores (2015). Decreto Legislativo Regional nº17/2015/A, DR, 1ª série, nº119 de 22 de junho de 2015.

SR. Da Educação e Formação (2009). Portaria nº 76/2009, JO, I série, nº148, de 23 de setembro de 2009.

SR. Da Educação e Formação (2012). Portaria n.º 60/2012, JO, I série, nº84, de 29 de maio de 2012.

SR. Da Educação e Cultura (2014). Portaria nº 75/2014, JO, I série, nº127, de 18 de novembro de 2014.



**ANEXOS**





## **ANEXO I**

### **INVENTÁRIO DO MATERIAL DESPORTIVO DA ESJEA**

Relativamente à modalidade de ginástica, a escola está apetrechada com o seguinte material:

- uma trave;
- dois minitrampolins;
- dois trampolins Reuther;
- um boque;
- três plintos (um em mau estado);
- um cavalo com arções;
- umas paralelas simétricas;
- duas bolas de ginástica;
- trinta e dois arcos;
- quatro colchões de queda;
- dez tapetes azuis (Fabrigimno “Dima”);
- um tapete Topgim desdobrável;
- seis tapetes Topgim com velcro;
- três rolos;
- dois bancos suecos (um em mau estado);
- um carro para transporte de tapetes.

Para a modalidade de atletismo, a ESJEA disponibilizava o seguinte equipamento:

- vinte e cinco pesos;
- quatro discos plástico lux;

- nove discos;
- dezasseis testemunhos;
- três dardos (dois em mau estado);
- dez barreiras basculantes (duas em mau estado);
- oito barreiras fixas;
- quatro pares de blocos de partida de borracha;
- quatro blocos de partida de ferro (três em mau estado);
- um par de postes de salto em altura;
- uma fasquia de salto em altura;
- um elástico de salto em altura.

No que se refere aos equipamentos necessários para abordar os jogos desportivos coletivos, o que existe na ESJEA é:

- oito bolas de futebol;
- trinta e nove bolas de basquetebol (oito danificadas);
- vinte e seis bolas de andebol;
- vinte bolas de voleibol;
- cinco bolas de voleibol de iniciação;
- duas redes de voleibol.

Por fim, enumeramos o material referente a outras modalidades e material diverso de apoio:

- uma caixa de bolas ténis de mesa
- vinte e sete raquetes de badminton (nove inutilizadas);
- cinco caixas de volantes (quatro caixas em mau estado);
- dezoito capas para as raquetes de badminton;

- seis redes de badminton;
- onze *skates*;
- dez cones grandes;
- quinze cones médios;
- sessenta e seis cones pequenos (marcos);
- três balanças (uma danificada);
- três bancos madeira (caixas flexibilidade);
- duas fitas métricas;
- cinquenta e seis coletes;
- vinte e quatro cordas individuais;
- três cordas grandes (uma grossa e duas finas);
- uma corda elástica;
- um apito;
- dois cronómetros;
- um rádio leitor de CD;
- seis ilhas de equilíbrio;
- um par de calcanheiras de/com areia;
- vinte e quatro colchões finos cinza;
- sete sacos de rede;
- dois compressores;
- um cilindro laranja (*Fitball*);
- um travesseiro cinzento (*Fitball*);



**ANEXO II**  
**AUTORIZAÇÃO PARA**  
**A REALIZAÇÃO DO ESTUDO**



Angra do Heroísmo, 13 de fevereiro de 2015

**Assunto: autorização para a realização de um estudo**

Exmo. Sr. Diretor da Escola \_\_\_\_\_

Eu, Maria João Caetano Cardoso, estudante de mestrado em Ensino de Educação Física do Ensino Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, venho por este meio solicitar a V. Exma. a vossa autorização para a realização de um estudo sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.

Neste estudo pretendo aplicar um questionário aos docentes de Educação Física da sua escola com o objetivo de comparar os métodos e estratégias utilizadas entre todos os professores que lecionam Educação Física na rede pública e privada da ilha Terceira.

Gostaria de preceder à aplicação dos referidos questionários durante o segundo período do decorrente ano letivo e, com esse propósito, solicito a autorização de V. Exma. para visitar a escola e contatar com os docentes da referida disciplina.

Sem outro assunto de momento, e agradecendo antecipadamente a atenção dispensada, aguardarei a decisão, disponibilizando-me para os esclarecimentos que considerar necessários.

Com os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_  
(Maria João Caetano Cardoso)



**ANEXO III**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E**  
**ESCLARECIDO**

O presente estudo tem como objetivo conhecer as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A sua participação é espontânea, não sendo objeto de gratificação ou remuneração, mas é de elevada importância para que possamos atingir os objetivos deste estudo.

Sublinha-se que é garantido o anonimato. Todos os dados são totalmente confidenciais e só serão usados para este estudo, sendo a equipa de investigação responsável pela sua conservação e pela sua destruição findo o estudo.

É livre de desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento.

Por fim, informa-se que o resultado da investigação será enviado em formato digital para a escola em questão após a conclusão do mesmo.

Se aceita participar, por favor rubrique esta página e a seguinte e, de seguida, retire para si a primeira página (são ambas iguais e a primeira página é para si).

Data:\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Rubrica do/a participante)

Data:\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Rubrica da investigadora)





**ANEXO IV**  
**QUESTIONÁRIO**

---

O questionário que se segue, de Sideridis e Chandler (1997) adaptado para a população portuguesa por Serrano (1998), destina-se à recolha de informação para a elaboração da dissertação de mestrado em Ensino de Educação Física do Ensino Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Agradecemos desde já a sua colaboração, solicitando o máximo de rigor nas respostas dadas.

---

**Idade:**  anos      **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

**Grau Académico:** Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐  
Doutoramento ☐

Especializações/Formações na área das NEE: Sim ☐ Não ☐

Qual(ais)?

**Tempo de Serviço:**  anos

---

**1) No presente ano letivo está a trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE)?**

SIM ☐ NÃO ☐

**2) Já trabalhou anteriormente com alunos com NEE?**

SIM ☐ NÃO ☐

Caso tenha respondido NÃO a ambas as questões, por favor, passe para a alínea 6).

- 3) Indique o número de alunos com os quais trabalha(ou) tendo em conta o tipo de NEE e registre durante quanto tempo desenvolveu esse trabalho.**

	Número de alunos	Tempo (anos)
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outra(s). Qual(is)?	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>

- 4) Dos alunos referidos na alínea 3), considere apenas aqueles com que trabalhou mais tempo. Indique, a forma de participação na aula que mais utilizou com esses alunos:**

	Número de alunos
Participação sem limitações	<input type="text"/>
Participação só em algumas atividades	<input type="text"/>
Participação em todas as atividades mas com adaptações	<input type="text"/>
Dispensa ocasional da aula	<input type="text"/>
Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico	<input type="text"/>
Outra(s) forma(s) não indicada(s)	<input type="text"/>
Qual(ais)? _____	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>

**5) Indique qual a razão(ões) (por ordem de prioridades em que 1 é a principal razão), pela qual não trabalha, ou não trabalhou, com alunos com NEE:**

Falta de oportunidades

Falta de habilitações

Inexistência de alunos com NEE na escola

Falta de motivação

Outra(s)

Qual(ais)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


---

Em cada uma das onze questões que se seguem, coloque uma cruz no quadrado que melhor se identifica com o grau de concordância ou discordância relativamente a cada uma delas.

Por favor, responda sempre colocando uma cruz em cada uma das quatro NEE/ou outra NEE, independentemente de já ter trabalhado ou não com alunos com as NEE indicadas.

---

**1) Penso que tenho conhecimentos para lidar com as necessidades dos alunos com NEE.**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2) Penso que os alunos com NEE beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão numa aula de Educação Física (EF).**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**3) Penso que os alunos sem NEE beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**4) Penso que os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus pares sem NEE nas aulas de EF:**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**5) Sempre que necessário sou capaz de adaptar/individualizar o processo de aprendizagem, implementado as estratégias de inclusão mais adequadas às necessidades de cada aluno.**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**6) Penso que sou capaz de controlar o comportamento de alunos com NEE.**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**7) Gosto de ter alunos com NEE nas minhas aulas de EF.**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**8) Penso que os alunos com NEE são excluídos na aula de EF por parte dos seus colegas sem NEE.**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**9) Penso que a escola possui materiais didáticos adequados para eu lecionar aulas de EF a turmas com alunos com NEE.**

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Surdez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Intelectual (DI)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora (DM)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Visual (DV)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**10) Penso que os serviços adequados estão disponíveis para me apoiar.**

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**11) Penso que na escola existe orçamento suficiente para obter materiais de apoio para planificar e ensinar alunos com NEE.**

Discordo  
totalmente

Discordo  
parcialmente

Concordo  
totalmente

Concordo  
parcialmente

**12) Pretendo frequentar formações para alargar os meus conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.**

Discordo  
totalmente

Discordo  
parcialmente

Concordo  
totalmente

Concordo  
parcialmente

**Muito obrigada pelo tempo dispensado e pela colaboração!!!!**





## **ANEXO V**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

julho de 2015

*Começo por pedir autorização para gravar a entrevista em formato áudio.*

*A presente entrevista insere-se no âmbito do meu relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2.º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sob a orientação das Professoras Paula Silva e Tânia Bastos. O estudo tem por objetivo identificar quais as atitudes, estratégias e obstáculos mais comumente implementadas e identificados pelos professores desta disciplina, para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas suas aulas.*

*Estes assuntos irão ser discutidos informalmente durante aproximadamente 10 a 20 minutos.*

*Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração. Solicitamos o máximo de rigor nas respostas dadas. Poderá recusar responder a qualquer uma das questões formuladas, ou até mesmo desistir da sua participação nesta sessão, se assim o desejar, sem qualquer consequência negativa para si.*

*Garantimos, para o efeito, o anonimato e confidencialidade da informação aqui divulgada, cujo conteúdo será apenas usado no âmbito desta investigação.*

*Sem outro assunto e objeções de momento, daríamos então início à nossa sessão.*

Sexo: ☐ M ☐ F;

Idade: \_\_\_\_\_;

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos;

Ciclo/nível ensino: \_\_\_\_\_;

Habilitações Académicas: \_\_\_\_\_;

Formação na área: \_\_\_\_\_.

Email: \_\_\_\_\_.

(De forma a devolver o texto da entrevista para posterior validação)

- Tendo em conta a sua **experiência** qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

(anos de experiência; aulas de EF e outros contextos; tipo e grau de NEE com que já trabalhou, incidentes relevantes dessa experiência)

- Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula?

(data, local, pessoas envolvidas, tipo e grau de NEE, conteúdo da aula, espaços e materiais utilizados, ocorrências – positivas e negativas)

- Que tipos de **barreiras** à inclusão encontra na escola?

(- barreiras de atitudes: próprio professor de EF (desafios, dificuldades), pares sem NEE, Encarregados de Educação, funcionários e outros professores;

- barreiras organizacionais: horário da aula, disponibilidade de funcionários para prestar apoio, outros apoios e serviços disponíveis na escola;

- barreiras arquitetónicas/acessibilidades: obstáculos, recursos materiais)

- Quais são para si as principais **estratégias** para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.
- (- sem grandes modificações da aula;
- estratégias de apoio: adaptação de material, utilização dos pares sem NEE como auxílio ou referência durante a tarefa; a forma de demonstração e comunicação;
  - estratégias de diferenciação: adaptação de regras nos exercícios/situação de jogo, na progressão metodológica, no currículo;
  - estratégias de exclusão: desenvolver um trabalho individualizado)



## **ANEXO VI**

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

Entrevista nº 1

Doc\_F1

Sexo: Feminino

Idade: 30-40 anos

Tempo de serviço: 5-10 anos

Ciclo/nível de ensino: 3º ciclo e secundário

Habilitações académicas: licenciatura em ciências do desporto e de educação física

Formação na área: nenhuma

1. Tendo em conta a sua experiência qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

Pronto, é assim, eu acho que a inclusão dos alunos é positiva mas tem que se ter muita em conta o tipo de NEE que eles têm. Há umas obviamente que são mais fáceis de trabalhar, há outras que eu considero um pouco complicadas tendo em conta que na maior parte dos casos está apenas o professor titular da turma para um aluno com NEE. Se for um aluno, sei lá, autista com um grau de autismo um pouco elevado as coisas se calhar até funcionam se for com um grau já muito elevado eu acho que facilitava muito a vida a um professor ter um professor de apoio que estivesse só para esses alunos ou para esse aluno. Acho que as coisas funcionariam muito melhor. Do ponto

de vista de inclusão eu acho que é bom para os miúdos, lá está, mas pode ser negativo se as coisas não forem bem estruturadas de forma a que o aluno consiga realizar as mesmas tarefas que os outros alunos e aí ele vai se sentir, estando incluído numa turma normal acaba na mesma por se sentir excluído dessa forma. Isso, então, torna-se negativo.

Mas, então tendo em conta a sua experiência, já teve muitos alunos com NEE ao longo dos anos, as turmas eram adaptadas, por exemplo tinham menos alunos nessa turma...

Não, não tive essa noção. Os alunos com NEE que eu tive foram síndrome de asperger, coisas assim não muito severas. Mas as turmas tinham o mesmo número de alunos que teriam normalmente. Eu estou a funcionar com uma turma, neste momento, estava a funcionar este ano letivo uma turma de cinco alunos que todos tinham NEE. Dava para conjugar e realizar tarefas com todos, mais ou menos, algumas não conseguia realizar. Mas pronto essa turma era todos NEE.

2. Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula? Por exemplo a data, local, as pessoas envolvidas, se estava a turma toda...

Sim eu dei, este ano tive uma turma normal com uma aluna NEE, que tinha um síndrome de asperger pouco severo mas as coisas funcionaram bem. Ela a nível da minha aula de EF funcionou muito bem nas outras disciplinas, os outros professores, diziam que não era tão fácil funcionar com ela. Que ela necessitaria então o tal professor

de apoio. Na minha aula eu consegui funcionar bem com ela. A outra turma especificamente que era só cinco alunos todos eles com NEE foi uma turma muito complicada, muito complicado trabalhar porque eram todos alunos com pouca motivação para a prática de EF, eram poucos alunos e muitas tarefas eles optavam por não fazer e não queriam fazer e era muito difícil eu selecionar tarefas em que eles tivessem motivados e que as realizassem. Estratégias para isso não sei. Neste momento julgo que seria mais proveitoso seria dividi-los por algumas turmas normais. Porque também lá está eram NE que não eram assim tão severas, a nível de desenvolvimento cognitivo sim, mas a nível das aulas de EF acho que era preferível coloca-los em turmas normais, distribui-los por turmas normais.

Então qual era o tipo de NEE que eles tinham?

Eram eram dificuldades cognitivas mesmo, atrasos cognitivos, atraso mentais, severos e aí sim eram severos. Por isso é que eu digo não em turmas normais ao nível das outras disciplinas mas a nível especificamente da disciplina de EF acho que era muito importante inclui-los nas turmas normais. Porque eles a nível motor não tinham dificuldade nenhuma e esta foi uma sugestão que eu deixei na escola que para o próximo ano que os incluam a nível da disciplina de EF noutra... Ou então que incluam os cinco numa turma normal e que tenham um professor de acompanhamento, de apoio.

Tentava fazer exercícios normais?

Com estes alunos?

Sim uma vez que eram só dificuldades cognitivas.

Normais mas...

Se calhar adaptar a linguagem...

Adaptar porque eles próprios não entendiam, sim a linguagem e eles próprios não entendiam algumas coisas de jogos desportivos coletivos, desmarcações e ocupação racional de espaço eles não entendem isso. Não conseguem alcançar. Se eu disser para eles fazerem uma cambalhota, ou um elemento individual. Eles sim, fazem. Se eu disser para eles fazerem um drible eles fazem. Agora enquadrá-los em situação de jogo, em situações em que é necessário um bocadinho mais de cognição para isso. Já era mais complicado.

3. Que tipos de barreiras à inclusão encontra na escola? Por exemplo barreiras arquitetónicas ou então mais de organização lá está...

Pois lá está, a nível arquitetónicas como eu não tive alunos com NEE a nível de dificuldades motoras uma pessoa acaba por não se aperceber muito bem dessas barreiras.

Nos recursos materiais...

Pois lá está a nível de recursos materiais os meus alunos também utilizavam tudo. A nível de organização de isto que eu estava a referir, de se calhar escolher inclui-los numa turma normal, de haver um professor de apoio para eles, de...isso sim considero que há falta de organização nessa parte ainda de tentar adequar as coisas às necessidades que eles têm.

E em relação aos colegas, aos outros professores e funcionários incluíam bem esses alunos?

Humm...outros professores sim, funcionários por vezes não, colegas...esta turma especificamente que eram todos com NEE não



eram muito bem aceites na escola. Mas porque eles próprios se excluía um bocado que advém, julgo eu, na minha perspetiva, o facto de eles estarem separados e ser uma turma especial só isto já cria algum algum afastamento dos outros alunos da escola e cria alguma distância e algum, e algum afastamento pronto dos outros e alguma discriminação até. Que até à partida eles são uma turma, é a turma dos deficientes como os outros miúdos falavam lá na escola por estarem todos juntos e era a turma dos deficientes. E toda a escola acabava por trata-los desta forma. E nesse aspeto senti alguma barreira de inclusão forte.

4. Quais são para si as principais estratégias para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.

Mas já focou algumas..

Eu acho, exato. Eu acho que estratégias eu posso os meus alunos. Mas eu acho que cada aluno deve ser pensado como cada individualidade e cada um tem as suas necessidades e deve ter as suas estratégias nós não podemos adotar uma estratégia geral para diferentes NEE que há tantas na escola hoje em dia e têm que ser tratadas individualmente, não de uma forma geral. Eu sei que isto é muito complicado. Mas isto se queremos chegar ao sucesso e ao ideal, perfeito, acho que seria a única forma de tratar

Em relação aluno com asperger fazia uma aula normal?

Normalíssima.

E ela fazia...

Ela fazia tudo. No caso das outras disciplinas eu sei que não acontecia isso. Mas nesse caso sim e é por isso que eu digo cada aluno deve ser tratado e deve ter as suas próprias estratégias porque realmente cada um é diferente se fosse cada um asperger um bocadinho mais severo se calhar já não era possível. Se calhar tinha que haver um professor de apoio. Mas pronto, lá está, tem que se pensar nos alunos que se tem e adequar as estratégias aos alunos que se tem.

## Entrevista nº 2

Doc\_M1

Sexo: Masculino

Idade: 20-30 anos

Tempo de serviço: 5-10 anos

Ciclo/nível de ensino: 3º ciclo e secundário

Habilitações académicas: licenciatura em ciências do desporto ramo de ensino

Formação na área: cadeira na licenciatura de NEE

1. Tendo em conta a sua experiência qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

Pronto, eu tive formação na minha na minha faculdade referente à inclusão dos alunos NEE. Em relação à minha experiência o que eu acho é que é possível fazer inclusão dos alunos mas em alguns conteúdos de EF. O que acontece muito e isso só é possível se há condições físicas nas salas e também se o grupo ou a turma estiver disposta a. Não pode ser só na EF que se faz essa inclusão

tem que ser na na turma. Também nas salas de aulas das outras disciplinas. E acho que fundamentalmente é isso. Eu já trabalhei e consegui fazer alguns conteúdos nesse sentido.

Já trabalhou com que tipo e grau de NEE?

Eu trabalhei com autistas, com um cego. Portanto, foi em anos diferentes, mas cheguei a ter um cego e autismo, foi vários graus de autismo.

E a duração da aula era normal? Eles faziam todas as aulas? A turma tinha quantos alunos?

Sim, sim, as turmas que tinham NEE tinham uma redução de número de alunos. Acho que é uma das condições para que seja possível a integração ou a inclusão. No caso do aluno cego ele tinha uma das aulas de quarenta e cinco de noventa minutos. Portanto eram duas aulas por semana, de noventa minutos e uma de noventa minutos tinha um professor à acompanhar e muitas vezes o que acontecia é que fazia um trabalho individual com ele. Mas havia conteúdos que conseguíamos integrar esse aluno.

2. Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula? Por exemplo, data, local, conteúdo da aula abordado, algum material diferente...

Eu tive este ano, tive este ano, este ano se calhar não é um bom exemplo. Mas este ano tive alunos com NEE que na prática faziam tudo o que os alunos, os ditos alunos normais faziam. Tentando ir buscar um exemplo mais concreto eu quando tive um autista com um com um grau elevado portanto não fazia interação, não fazia a

interação da, via-se que havia ali uma necessidade, o que acontecia muitas vezes eu é que tinha de que repetir a explicação do exercício separadamente. Portanto, quando eu estava a fazer a explicação para o grupo ele não conseguia perceber, depois tinha que repetir. Era um grau de autismo, era um autismo acentuado via-se que ele tinha dificuldades de interação. Portanto, por exemplo, grupos, tarefas com grupos de pares ele ficava sempre sozinho, portanto ele próprio dizia mas professor eu prefiro fazer sozinho. Tinha alguma dificuldade em socializar com os colegas.

### 3. Que tipos de barreiras à inclusão encontra na escola?

Eu acho que as maiores barreiras é mesmo a questão de da própria turma. Muitas vezes, e eu presenciei, no caso da turma em que eles percebem em que é um aluno que tem NEE mas depois há alturas da aula em que eles fazem uma expressão ok então pronto tenho que ir fazer com o João ou com o Luís porque ele é diferente, pronto já sei que ele não pode fazer isto tenho de fazer isto de outra maneira. E isto acaba por ser um bocadinho a barreira, a primeira barreira. Portanto, os miúdos até percebem, os colegas chegam a uma altura que eles fazem uma pequena rejeição. Outro outro aspeto da barreira às vezes é a formação dos próprios professores, não é? Eu por acaso tive tive uma cadeira que tem essa ilusão de como é possível fazer a interação, a integração mas há colegas que não tem essa esse tipo de formação e acabam a achar que é impossível fazer essa integração.

E quanto a barreiras arquitetónicas e a recursos materiais?

Sim, também podemos ver às vezes a questão do tipos de meios que temos na escola. Às vezes, por exemplo, temos uma aula em que o espaço é muito pequeno e que só dá para fazer uma modalidade. E tentar ajustar ali um exercício acaba por ser complicado. Então, acaba só por não ser só em termos físicos ou colegas e professores mas também a questão do do meio e das condições da escola.

4. Quais são para si as principais estratégias para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.

Eu acho que a principal estratégia é uma questão de de organização. Se no início da época ou no início do ano letivo nós temos a noção de qual o tipo de NEE e fazer um planeamento em que conseguimos em diferentes áreas fazer a inclusão em alguns exercícios acho que isso ajuda logo. Portanto, a questão da organização, ver o contexto da turma, ver o contexto da escola, e por aí acho que é a principal estratégia. É pensar antes de decidir.

Como estava a dizer o com o aluno cego existia um professor de apoio...

Exatamente, se calhar uma das estratégias é ver se há necessidade de um professor de apoio para estar ali com ele ou...

Como disse também ajustou a forma de comunicar as tarefas...

Exatamente.

...também altera exercícios?

Isso é possível, é possível, Mas penso que também tem de haver também uma ligação com o que se faz nos anos anteriores. Eu se calhar consegui fazer isso se calhar no segundo ou terceiro período

em que já conhecia o contexto, já percebi o que ele era capaz de fazer sozinho ou com os alunos. E muitas vezes pode-se fazer um ou outro programa, tarefa adaptada.

### Entrevista nº 3

Doc\_F2

Sexo: Feminino

Idade: 30-40 anos

Tempo de serviço: 10-15 anos

Ciclo/nível de ensino: 3º ciclo e secundário

Habilitações académicas: licenciatura em educação física e desporto

Formação na área: nenhuma

1. Tendo em conta a sua experiência qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

Portanto eu acho que a inclusão dos alunos com NEE nas minhas aulas de EF é algo que é cada vez mais necessário porque nós encontramos na escola cada vez mais alunos com NEE. O que na minha opinião é bom. Quer dizer que há preocupação de os incluir na escola regular e de não os fechar nas instituições e nas escolas privadas que há para isso. Em relação à inclusão nas aulas, nos aspetos práticos, penso que é uma coisa que surge com naturalidade e tem muito haver com a sensibilidade que o professor tem perante a NEE do aluno. Porque nós hoje em dia quando falamos em NEE temos que ter em consideração que há um espetro muito muito

grande. Nós podemos encontrar um aluno com dislexia que está incluído no regime como podemos encontrar um aluno paralítico ou tetraplégico que também está no regime. Portanto, isso tem muito haver com a necessidade do aluno e com a pessoa que nós temos à frente. Mas com a experiência que eu tenho eu penso que a inclusão nem sempre é fácil porque também tem haver com a forma com os colegas lidam com a deficiência, não é? E por incrível que pareça que o tem sido a minha maior dificuldade, é os colegas conseguirem lidar com a diferença. Porque na prática da EF consegue-se sempre arranjar estratégias para incluir esses alunos na aula. Portanto, difícil é as pessoas lidarem com naturalidade perante a deficiência. Isso tem sido a minha maior dificuldade. Penso que é isso.

2. Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula?

Bem, a experiência que eu tenho, eu lecionei 6 anos numa instituição com pessoas com deficiência, da faixa etária dos 15 aos 50, todos eles com várias graus de deficiência, desde as paralisias, ao autismo, à trissomia 21 e portanto tendo em consideração essa experiência, aquilo que eu retenho são as relações pessoais que eu consegui estabelecer com essas pessoas. Para mim o mais importante e aquilo que eu recordo hoje não é da deficiência deles, mas sim da relação pessoal que consegui estabelecer com eles e que para mim é o mais importante e fundamental. Não são propriamente os objetivos práticos, que também são importantes como é óbvio, mas sobretudo os objetivos pessoais e de relação humana. Em relação à escola, ao

ensino regular, a única experiência é com uma aluna em cadeiras de rodas e penso que não tenho assim nada de especial para recordar. As aulas eram normais em que eu integrava essa aluna da forma como eu conseguia.

Mas ela fazia a aula como os outros alunos? Fazia exercícios específicos?

Sim. Primeiro, existiu uma adaptação curricular. Porque a aluna não conseguia concretizar determinados objetivos que os outros conseguiam. A aluna era então integrada de acordo com as necessidades dela e também com aquilo que ela conseguia fazer. É óbvio que ela nunca fez uma aula igual aos outros mas, na minha opinião, isso não acontece só com os alunos com NEE. Penso que todos os alunos são especiais e únicos e deve existir sempre adequações ao aluno que nós temos à nossa frente. Não é necessário ser NEE. Em relação às aulas, por exemplo, quando era abordado o basquetebol, a aluna em questão não fazia a situação de jogo formal, mas fazia exercícios de passe e receção, lançamento, etc. Portanto, ela era incluída de acordo com as suas características.

Por exemplo na situação de jogo ficava a arbitrar? Ou?

Sim. Havia também essa possibilidade. Existia também a possibilidade de coordenar uma equipa, no sentido de treinar os aspetos táticos do jogo. Para além disso, o trabalho prático era sempre complementado com trabalhos teóricos, na abordagem da origem e das regras do jogo, que ao fim ao cabo também se vai falando de uma forma mais geral durante as aulas.



### 3. Que tipos de barreiras à inclusão encontra na escola?

Eu penso que a sociedade em geral está cada vez mais aberta à deficiência o que, na minha opinião, é fundamental. Vendo a escola, no sentido geral, como reflexo da sociedade, penso que também está cada vez mais aberta aos alunos com NEE. No sentido da instituição em si, este ano lecionei numa escola muito interessante, uma vez que é uma escola inclusiva, com muitos alunos com NEE e inclusive com turma incluídas no programa UNECA e portanto uma escola onde não existem barreiras. Quando falo em ausência de barreiras, referi-me quer às físicas, quer em termos de corpo docente e dos funcionários. Eu nunca tinha trabalhado numa escola assim e foi uma experiência espetacular porque assistíamos alunos com cadeiras de rodas a serem empurrados por outros e alunos com paralisia a passear pela escola, por exemplo. Os docentes e funcionários da escola são sensíveis à diferença e eu considero que isso é fundamental.

### 4. Quais são para si as principais estratégias para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.

Bem, essa pergunta é um bocado complexa. Como já referi, tem que se ter em consideração o aluno que temos à nossa frente. No meu trabalho com pessoas com NEE, o objetivo mais importante que eu estabeleço é fazer com que o aluno não se sinta, não é diferente, porque todos nós somos diferentes, com que a pessoa não se sinta... Excluída?

Excluída também. Mas o objetivo a que me refiro é o de fazer com que todos os alunos pensem que conseguem fazer tudo os que os outros

fazem, mesmo tendo uma deficiência. Eles podem fazer, mas de forma diferente. E pegando no exemplo da minha aluna em cadeira de rodas, ela não podia fazer uma situação de jogo como os outros alunos, mas jogava basquetebol. Eu tive um alunos com autismo que fazia natação, futebol, ginástica, etc. Portanto, fazia de maneira diferente, mas fazia. E eu acho que esse é o meu objetivo principal quando eu encontro uma pessoa com NEE. As estratégias que eu utilizo estão diretamente relacionadas com a deficiência em questão. Às vezes à adaptação do conteúdo outras vezes do exercício....

Certo, adaptação do conteúdo eu faço sempre. Mas não a faço só para os alunos com NEE, faço para todos. Podem também existir adaptações curriculares, na forma como se organiza e explica o exercício, na comunicação. Por exemplo o trissomia 21 percebe muito bem através da demonstração, repete tudo com muita facilidade. Nesta situação, eu utilizava o método demonstrativo para explicar o exercício. Não há receitas e isso é que é o desafio do ensino.

Depende da necessidade...

Claro. E depende da forma como o aluno recebe a informação, depende da forma como reage ao exercício. Os alunos com NEE são diferentes mas todos nós somos diferentes. Eles não são diferentes porque estão numa cadeira de rodas ou porque têm um braço amputado. Eles são diferentes porque têm os seus aqueles gostos e interesses, a sua personalidade a sua individualidade. Voltando à questão das necessidades, também centro o meu trabalho para o aumento da qualidade de vida. As aulas de EF são singulares, onde se podem desenvolver aspectos que não se desenvolvem noutras

disciplinas, como o despir a roupa, vestir o equipamento, guardar o material na mochila, tomar o duche. Nessa instituição, com a qual eu trabalhei eu tinha esse objetivo. Acompanhava os alunos, juntamente com as auxiliares, desde a entrada no balneário, ensinava como é que se apertava os ténis, como se dava o nó. Isso tudo são coisas são muito importantes para essas pessoas que não têm autonomia, aumentem a sua qualidade de vida. Afinal é disso que se trata.

#### Entrevista nº 4

Doc\_M2

Sexo: Masculino

Idade: 30-40 anos

Tempo de serviço: 10-15 anos

Ciclo/nível de ensino: 2º ciclo

Habilitações académicas: licenciatura em ensino básico variante educação física

Formação na área: cadeira de Ensino Especial na licenciatura

1. Tendo em conta a sua experiência qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

Para mim na EF faz todo o sentido para trabalhar essas crianças porque promove a sua auto-estima, a sua auto-superação, e depois, mais tarde, poderá promover também o maior sucesso a nível global da criança.

2. Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula?

Pronto, eu este ano tive uma experiência não muito agradável uma vez que tive uma turma de primeiro e segundo ano com três autistas e um asperger todos incluídos. Não consigo chamar a isto inclusão. Era muito complicado trabalhar com eles uma vez que eles não tinham muito apoio a nível familiar e não havia da nossa parte, estou a falar do professor de EF, da titular de turma e da docente de EE muita coordenação. O que eu retenho foi no final disto tudo foi para eles uma avaliação positiva porque eles estiveram o ano todo motivados, tiveram o seu sucesso e tiveram empenhados porque fundamental é o que importa, não é?. No entanto meteres quatro alunos com estas características todos juntos sem ninguém especializado e assim a tempo inteiro é muito complicado.

Mas lembra-se assim de uma aula...por exemplo o conteúdo da aula, se a turma toda estava presente, se esses alunos fizeram todos os exercícios?

Nunca fizeram nada separados, nunca houve nenhuma divisão dentro da sala de aula. A única reunião que eu tive com a docente de EE, nem foi com a titular, foi para nós simplificarmos e adequarmos os conteúdos programáticos para as crianças uma vez que eu não os conhecia e ela tinha alguma experiência com eles do ano transato e tentou-se chegar a um consenso do que ao longo destes três períodos do que era para ser trabalhado. E aquilo que nós programámos foi aquilo que se foi conseguindo e estes pequenos sucessos que algumas coisas que nós não esperávamos por exemplo andaram de

patins tranquilos, andaram nos skates que inicialmente estávamos com um bocadinho de receio haver se faziam ou não faziam, fizeram as cambalhotas, a nível de equilíbrios tinham alguma dificuldade mas sempre integrados na turma apesar dos colegas trabalharem conteúdos mais avançados eles dentro do mesmo espaço faziam as mesmas coisas mas com um nível de exigência totalmente diferente.

### 3. Que tipos de barreiras à inclusão encontra na escola?

Na minha experiência e na minha opinião muito pessoal começa logo pelas constituições das turmas. Primeiro que uma turma deste sexo não pode se esperar grande sucesso a nível futuro da criança. Estas crianças precisam de um apoio individualizado. Por muito que sejam incluídos, inclusão quatro NEE numa turma regular, não é? Sem mais ninguém para ajudar não é para mim o melhor. Depois tem haver com a falta de coordenação principalmente entre o EE e a EF. No meu caso que não tenho nenhuma especialização em EE e nunca tive muito contato com aspergeres ou com autistas. De repente apanho aquilo tudo numa turma é muito complicado, faço o meu melhor, vou investigar, falo com os colegas, tento tento que as coisas melhorem. No entanto, se houvesse uma coordenação direta entre quem está à frente do EE e com a EF e nos dessem uma luzes era bem melhor.

Aqueles serviços de apoio era ótimo.

Aqui não funcionam no meu entender, pelo menos neste caso concreto e comigo não funcionaram. Não tive qualquer apoio por parte do EE para tentar saber. Tive no início, tive no fim, durante nunca houve nenhum contacto.

E quanto às barreiras de atitudes? Por exemplo por parte dos outros professores de EF, de funcionário ou colegas na própria aula?

Nunca encontrei, nunca encontrei antes pelo contrário eu acho que é benéfico principalmente para as crianças ditas normais terem contacto com estas crianças especiais, para perceberem a sorte que elas têm e também para se adaptarem à diferença neste mundo. Agora é ter um e outra é ter quatro fora aqueles que têm défice de atenção.

E em termos de barreiras de arquitetónicas...existem obstáculos?

As escolas não estão preparadas para crianças com deficiências motoras, não é? Não era o meu caso. Eu não senti isto diretamente, no entanto subir escadas e descer escadas não há nada. Que se eu tivesse uma criança em cadeira de rodas não conseguia fazer uma vez que eles estavam no 1º andar como desciam cá para baixo? Não sei bem porque nunca tive essa situação. As escolas em termos arquitetónicos não estão preparadas, ainda não estão preparadas para este tipo de crianças.

4. Quais são para si as principais estratégias para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.

Adaptações curriculares tem que ser, é fundamental na EF ir ao encontro deles e não o contrario. Portanto, uma boa avaliação, saber bem aquilo que eles conseguem fazer para conseguir programar concretamente aquilo onde eles poderão chegar, são instrumentos fundamentais. E a partir dessa avaliação adaptar o currículo à realidade dos pequenos para que se possa promover realmente o sucesso escolar e não só, o sucesso a nível pessoal. Lá está como eu

estava a dizer para promover uma auto estima não podemos criar ainda mais dificuldades antes pelo contrário. Temos que criar problemas que eles consigam superar para depois sentir mais confiança para o resto da vida.

Queria só perguntar...já percebi que as adaptações que mais utiliza são as adaptações dos currículos. Mas a experiência que teve foi mais a nível de alunos com autismo e asperger, nunca teve um aluno com necessidade motora, visual...

Não nunca, eu pessoalmente não.

Mesmo fora da escola, por exemplo nas AECS.

Nunca, nunca mesmo. Já tive algumas crianças com dificuldades de coordenação mas isso aí não é propriamente NEE, não é? Mas nunca tive ninguém com dificuldade de locomoção, nunca tive ninguém invisual, nunca tive um surdo. Portanto, não sei como trabalhar com eles um dia que isso aconteça. Isso é verdade é uma lacuna na nossa formação.

Entrevista nº 5

Doc\_F3

Sexo: Feminino

Idade: 30-40 anos

Tempo de serviço: 15-20 anos

Ciclo/nível de ensino: 3º ciclo e secundário

Habilitações académicas: mestrado

Formação na área: cadeira na licenciatura Bases de Educação Física Especial

1. Tendo em conta a sua experiência qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

Depende do grau e da área de deficiência. Já tive deficientes de vários níveis, não é? Motores, intelectuais e cada um deles carece de trabalhos diferentes. Se por um lado acho benéfico para o aluno a integração dele e socialização e estar junto dos demais, por outro lado torna-se muito difícil na gestão da aula e mesmo a transmissão de determinados conteúdos e aprendizagens que exigem uma maior atenção da nossa parte, enquanto professores, como os alunos. Portanto, nós vamos descurar aquele aluno durante um bocado, não é? O que obrigatoriamente o vai deixar excluído. Portanto, se em algumas aulas à inclusão noutras eu considero que há uma exclusão obrigatória. Porque sei lá um deficiente motor não consegue fazer ginástica da mesma forma que faço com os outros alunos. E o facto de ele estar a fazer outra outra atividade para ele pode também não ser tão agradável, não é? Mas, já tive um 5º ano que tinha um aluno com hidrocefalia e outra com síndrome de asperger na mesma turma, nunca dei ginástica com aquela turma porque eu não conseguia, não é? Com dois alunos assim, estamos a falar de um sexto ano ou de um quinto ano, nem sequer conseguia. Portanto, às vezes é fácil integrar, em algumas modalidades ou é relativamente fácil, noutras é impossível. Pronto, eu acho que ele é excluído também. O que não é muito agradável para ele. Acho benéfico e prejudicial ao mesmo tempo. Mas também acho prejudicial ele nunca ter momentos de integração com os outros. Mas ter momentos é diferente de estar integrado, na minha opinião.



2. Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula?

Uma aula de andebol, com jogo reduzido, em que o jogo é assim uma coisa de ajuda ao colega, não é? Porque toda a gente passa a bola, estamos a falar de um aluno com síndrome de asperger, com muita dificuldade motora mesmo na preensão e no passe. Portanto, toda a gente joga com muito cuidado para lhe passar a bola. São obrigados a parar o jogo para lhe passar a bola e toda a gente pára para ele rematar à baliza. Isto não é aula, não é? Isto é um momento de integração ao aluno. Mas não é aula para os restantes alunos. É aula para os restantes alunos a nível da do respeito uns pelos outros e da cooperação e de valores sociais. Porque em termos de EF, faz parte não é? Pronto.

3. Que tipos de barreiras à inclusão encontra na escola?

Mais uma vez isto depende das deficiências, não é? Das dificuldades. Eu nunca trabalhei com surdos, nem sei se há surdos incluídos, na minha escola não tem, não tem sinais luminosos para os alunos, não é? A minha escola não tem, estou a falar da realidade que penso, não tem rampas de acesso nem elevadores para cadeiras de rodas, nem tão pouco provavelmente a cadeira de rodas passaria para os balneários, por exemplo. Não tem técnicos qualificados, técnicos, quando digo técnicos, funcionários, auxiliares de ação educativa que ajudem nestas situações. Para visual também não há, não é? Nós não temos bolas com guizinhos, não temos nenhuma máquina de braille, não temos nenhum técnico, também não temos porque não há

nenhum aluno assim. Mas a minha escola não está dotada, também estamos a falar de deficiências graves. As ligeiras, eu acho que são ligeiras, não é? Acho que são mais fácil.

E em termos de barreiras de atitudes? Dos outros professores e dos colegas? Encontra alguma coisa?

Falta de formação e resistência à mudança, não é? E à inclusão. Resistência por alguns. Por outros não. Mas isto depende das áreas. Este miúdo de síndrome de asperger, por exemplo, é muito bom a história, é muito bom a inglês. Motricidade fina não tem nenhuma. Pronto a EV e a ET é difícil. Ou os professores estão ali ao lado muito perto ou e eu não sei, falo de mim, do meu curso, não é? Nós tivemos um bocadinho de formação, de uma cadeira, os outros cursos eu não faço ideia.

4. Quais são para si as principais estratégias para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.

Ora as tarefas com grau de dificuldade adaptados às suas necessidades. Vai depender, isto depende sempre do grau de necessidade do aluno. A rotatividade, isso eu acho que isto é importante, dos alunos que acompanham, não é? Tem de haver sempre alunos a acompanhar na atividade e às vezes é massacrante para os que acompanham porque querem fazer aula bocadinho com maior empenho e não podem porque estão ali mas cumprem o seu papel. Se calhar a nós faz-nos atrasar um bocadinho a matéria porque aquele aluno que teve a ajudar também tem direito a ter uma aula com o mesmo grau de exigência que os outros tiveram que não estavam a

acompanhar. Mas também é importante que haja uma tomada de consciência da situação do aluno pelos restantes. Mas se calhar mas sem o aluno estar presente, não é? Porque, sei lá, este aluno, este é o caso que eu tenho mais presente, porque é a curto prazo. Este aluno não faltava e só quase no fim do ano é que de repente ele faltou e eu tive oportunidade de dar um sermão aos restantes, não é? Eu sei que às vezes é difícil vocês terem que baixar o vosso nível de desempenho para acompanhar, blabla. Mas isto se calhar em cada, de tanto em tanto tempo é preciso voltar a dizer aos miúdos, porque eles são mesmo miúdos e não têm a mesma consciência que nós. Basicamente é isto.

Entrevista nº 6  
Doc\_M3

Sexo: Masculino

Idade: 30-40 anos

Tempo de serviço: 5-10 anos

Ciclo/nível de ensino: 3º ciclo e secundário

Habilitações académicas: licenciatura em ciências do desporto e de educação física

Formação na área: cadeira na licenciatura de Educação Especial

1. Tendo em conta a sua experiência qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

Eu acho que é positivo, acho que é positivo sim.

Mas já trabalhou com NEE, se sim qual o tipo e o grau que já trabalhou...por exemplo as reações dos colegas, funcionários...

Sim normalmente são alunos que já estão incluídos, a turma normalmente é reduzida, não é? Nada de novo...já tive nos dois papéis de professor de apoio em casos de mais graves ou mais profundos do síndrome de asperger. Também tive incluído na minha turma normal, ou dita normal, um asperger e não tinha professor de apoio comigo e sem dúvida que, sem dúvida que das aulas em que o aluno lá estava, absorvia-me mais deixando-me menos disponível para os outros, ainda que, fosse uma turma com vinte alunos. Mas, pronto sim, acho que é positivo desde o possível tentava também a interação com os colegas obviamente com mais dificuldades. Também algumas situações de alguma perturbação a nível psicológico por parte do aluno asperger, por às vezes não perceber e ralar entre aspas com os colegas quando eles tinham comportamentos desviantes dentro da aula. Pronto, e obviamente trabalhando com ele numa forma... os colegas estavam a fazer exercícios de um certo nível de dificuldade e estava eu e, por vezes, outro colega que eu lhe chamava o treinador ou monitor dele, estava a fazer uma situação de aprendizagem mais simplificado. Claro que nesse situação que não tinha apoio, não tinha professor de apoio comigo deixava-me menos disponível para corrigir os outros, para ter os outros também sobre a minha alçada, para os feedbacks aos outros, por ai fora. Na outra parte também já tive como um professor de apoio agora este ano que passou com uma miúda de cadeira de rodas. Também foi uma experiência muito gira. Dentro do possível

também fui trabalhando, obviamente dentro das modalidades que estavam a ser lecionadas, coisas adaptadas onde ela também pudesse ir fazendo de alguma forma, de alguma forma a atividade física. Porque para esses miúdos, por muito que nós consigamos falar com eles, de forma é pá vamos aumentar, trabalhar muito nisso, vamos trabalhar a tua autonomia, a tua mobilidade para que um dia mais tarde que vás para uma universidade ou que estejas sozinha e que vivas sem estar com os teus pais consigas fazer as tuas tarefas diárias, de sair da cadeira, e entrar na cadeira, de uma forma mais autónoma. Claro que isto também, os níveis motivacionais deles e de auto-estima e tudo isso também são muito instáveis. A aluna não deu problemas ao nível de comportamento, até era uma miúda que participava. As vezes não era fácil de convence-la a fazer, faz isto para tentar melhorar. Não mas também dentro do possível pois ir tentar, e pronto, de vez em quando também pedia ao professor titular, digamos assim, para me ceder dois ou três alunos para fazer situações de jogo com ela, o badminton, no andebol, inclusive também dei um bocadinho de mini-golfe e ela gostou muito. Foi muito giro. E também houve uma situação muito engrançada, este ano, que foi, eu sugeri ao professor dar escalada e consegui por a miúda. Lá tive que fazer aquela montagem especial do material mas pus a miúda a fazer segurança aos colegas. Instalei o budrie na cadeira e ela, foi espetacular, porque no fundo, a pessoa menos adaptada da turma estava a segurar os colegas que estavam a subir a parede. Foi muito giro.

Entretanto já falou um bocadinho das próximas perguntas...

2. Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula? Portanto, data, local, tipo e grau de NEE, que conteúdo deu, material utilizado...

Pronto, essa por acaso, essa última aula foi essa tal de mini-golfe. Onde a turma toda estava a jogar mini-golfe e ela também estava inserida numa equipa o que foi ótimo. Ela estava de cadeira de rodas, estava sentada com eles a fazer os campos de mini-golfe. Aquela interação com os colegas, o jogo em equipa. Como era uma turma de 11º ano, também era importante, eles já estavam juntos desde o 9º, por isso a miúda estava completamente inserida na turma e era respeitada e completamente aceite pelos colegas. Também se sentia à vontade.

E conseguia fazer tudo?

Sim, sim...eu só ajudava claro a mexer na cadeira e por ai fora. E a outra turma que eu tinha tinha um miúdo asperger, aquela que não tinha professor de apoio comigo, foi uma aula de...escalada. Onde o miúdo me surpreendeu, foi a ultima modalidade, foi a ultima unidade didática que eu dei, foi escalada, e o miúdo que até tinha alguma dificuldade a nível de motricidade fina, através daquela parte das manobras com cordas, fazer os nós, aquela parte também de escalada na parede à base de travessias sem ter que subir propriamente e o aluno estava muito motivado e lá está era o tal miúdo que às vezes entrava em conflito com os colegas e devido ao fato de eles estarem, não estarem a fazer o que era pedido da minha parte e eu também por esta mais ligado a ele não os conseguia controlar tão bem. E para ele foi muito engraçado e até para mim ele surpreendeu-

me mesmo. Que era aquele desafio pessoal com ele mesmo de subir a parede e trepar a parede e ter sucesso e mostrar aos colegas que até conseguia fazer o que eles estavam também a fazer exatamente da mesma forma. Pronto, é isso.

3. Que tipos de barreiras à inclusão encontra na escola? Por exemplo as barreiras de outros professores de EF, dos funcionários ou dos colegas da turma ou então barreiras arquitetónicas...

Esta escola que estive este ano é fantástica nisso, não é? Tem rampas e elevadores, pronto tudo. O que era espetacular. A nível dos funcionários eles estão sempre disponíveis e também já se começam a habituar a ter cada vez mais pessoas desse género na escola, já não é novidade, já não é um, já são muitos e tem a vantagem e a desvantagem de pronto, hoje em dia a escola é inclusiva, inclui muita gente, penso que esses miúdos precisam ainda mais de...precisam de ter um professor de apoio com eles exatamente, no grau de deficiência, se assim posso chamar. Precisam de um tutor ou alguém que trabalhe com eles, além do psicólogo, mesmo nas aulas de EF e não só. Mas acho que sim, acho que hoje em dia é sempre muito melhor do que se incluía há uns anos mesmo nesta escola.

Pois esta escola está muito bem adaptada...

Já falou um pouco da última pergunta...

4. Quais são para si as principais estratégias para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.

As principais estratégias, ora bem no fundo é adaptar e adaptar. Temos que tentar, estou a falar muito direcionado muito para os aspergeres que é aquilo que eu já tive mais experiência. Adaptar o grau de dificuldade das atividades propostas e ao longo das matérias ir estabelecendo objetivos progressivos, difíceis mas atingíveis de forma a ter, de forma a consegui-los manter ocupados e motivados para atingirem esses objetivos. Acho que não se deve cair, não se deve cair na às vezes no erro de se simplificar tanto e eles acham, no fundo acham um bocado estúpido estar tão simples. Eles não são burros, de todo, e também precisam de ouvir as regras, precisam de ser chamados à atenção da mesma forma como os outros são, sem medo, sem receio, sem preconceitos por parte do professor. Isso às vezes acontece. Pelo menos nos primeiros que tive esse tipo de alunos eu quando falava com eles, falava de uma forma mais cuidada, quase entre aspas, como fosse um coitadinho mas eles não são coitadinhos, nem gostam de se sentir como são fossem coitadinhos. Por isso é importante sermos também assertivos com eles, termos rotinas, e com este tipo de miúdos é muito importante ter rotinas e eu notei isso porque com a rotação dos espaços. Eu sinto, na EF, não é? Na simples rotatividade dos espaços eles perdiam-se um bocadinho. Porque eu comecei com a natação e ele sabia o que era a rotina, era chegar, entrar no balneário e tal, piscina, sentar, entrar na água, sair da água, voltar a sentar e por aí fora. Quando fomos para o pavilhão as primeiras aulas sentiu-se um bocadinho perdido até entrar outra vez na rotina. Passado esse mês, mês e meio, quando voltamos a fazer a rotação dos espaços para o exterior, por exemplo, volta a ser



outra rotina porquê? Muda de balneário, muda de espaço de aula, por aí fora. Se calhar até poderia ser interessante, digo eu, é só uma sugestão, nesse tipo de, além de haver o cuidado das turmas não terem muitos alunos, não é? Daí estarem limitadas a vinte alunos, também ter um professor de apoio, com esse tipo de casos um bocadinho mais complicados ou mais problemáticos e dentro do possível reduzir o número de rotações dos espaços. Se for uma escola que tenha essas capacidades, não é? Se o mesmo espaço for um espaço multidisciplinar tentar ficar com a turma naquele espaço o mais tempo possível, a lecionar diferentes matérias mas no mesmo espaço.

Entrevista nº 7  
Doc\_F4

Sexo: Feminino

Idade: 30-40 anos

Tempo de serviço: 5-10 anos

Ciclo/nível de ensino: 1º e 2º ciclo

Habilitações académicas: licenciatura em professor de ensino básico  
variante educação física

Formação na área: pós graduação em Ensino Especial

1. Tendo em conta a sua experiência qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

Varia muito de escola para escola, a inclusão, mas acho que é positiva dependentemente do grau de dificuldade dos alunos. Há alunos que eu acho que é benéfico e que considero que seja bom estarem

integrados em turmas regulares nas aulas de EF, a nível de cooperação, ajuda e os próprios alunos ajudam-se e motivam-se uns aos outros e acho que são bem integrados. Há outros tipos de alunos com NEE que já não considero que seja bom estarem no regular que tenham turmas específicas para eles e que tenham EF mas à parte porque são casos muito específicos e precisam de outro tipo de apoio individualizado. Que já tivemos casos na minha opinião.

2. Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula? Por exemplo a data, local, o conteúdo da aula, material...

Pois eu este ano o que trabalhei foi com uma turma de UNECA mas foi só eles, separados e não integrados. Queres os integrados ou fora? O que se lembrar melhor.

Assim a última foi agora um junho, deste ano, uma turma com cinco autistas e dois de cadeira de rodas. Em que o nós trabalhamos com eles são percursos, perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios, o saltar, o rastejar, o lançar, atirar, o pontapear, o caminhar em cima de linhas, esse tipo de trabalho que foi feito com eles, por repetição, por série. Em que eles iam repetindo e depois começavam a fazer sozinhos, autonomamente. Os cadeiras de rodas era mais o manipulação de bola, o jogo de boccia, o atirar pinos ao chão, porque tinham mesmo muitas dificuldades e um deles conseguia-se fazer um bocadinho de andar com ajuda.

E eles eram alunos motivados?

Cada um deles eram mesmo especiais, tínhamos quase um adulto por aluno mas eles gostavam e faziam e empenhavam-se. Gostavam das aulas de EF.

3. Que tipos de barreiras à inclusão encontra na escola?

Barreiras? Depende da escola também. Há escolas que facilitam mais do que outras. Acho que esse tipo de alunos devia estar incluídos também sempre na EF e sempre no outro tipo de atividade sem ser adequado para eles. Há escolas que têm materiais adequados e vão tendo apoio. Acho que precisam sempre de apoio, que esse tipo de alunos não podem estar incluídos numa aula de EF só com um professor para os vinte e cinco ou para os vinte e qualquer coisa, tem de ter um professor a apoiá-los e tem que ter materiais para adequados para eles tanto de manipulação, é que às vezes não há, específicos para eles. Como espaço físico, há espaços que são mais adequados para trabalhar com esse tipo de alunos.

Na escola onde estava este ano?

Este ano tinha, tinha. Por vezes nem sempre o espaço não foi o melhor. Porque havia rotação e eles distraíam-se muito facilmente e não podiam ver ninguém à volta que se distraíam. Então a sala de ginástica, a outra sala, a sala de judo eram mais adequadas para eles. Em que eles ficavam mais concentrados nas atividades.

E em termos de barreiras de atitudes,, dos funcionários, de outros colegas, dos outros professores de EF, houve alguma barreira à inclusão?

Não, não, não encontrei. Naquela escola estavam estão muito já muito incluídos, muito habituados.

4. Quais são para si as principais estratégias para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.

Nas regulares. Pronto, é um bocadinho como eu disse na primeira pergunta. Acho que nem todos os alunos devem ser incluídos. Acho que uns sim, depende da dificuldade que ele tem, outros não. Os que devem ser incluídos acho que se deve tentar inclui-los como a própria palavra diz. Inclui-los nas atividades. Eu já tive alguns alunos assim e eles faziam tudo. Com as suas dificuldades, ou com facilitava-se um bocado as tarefas em vez ter que subir três degraus só sobe um, facilitar.

Entrevista nº 8

Doc\_F5

Sexo: Feminino

Idade: 30-40 anos

Tempo de serviço: 10-15 anos

Ciclo/nível de ensino: 1º e 2º ciclo

Habilitações académicas: licenciatura em professor de ensino básico variante educação física

Formação na área: disciplina de NEE no 3º de licenciatura; além disso acompanhamento de alunos com NEE no atletismo adaptado durante os últimos 6 anos, conseguindo obter o título de treinador de desporto adaptado

1. Tendo em conta a sua experiência qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?

O professor e a escola devem contribuir para o desenvolvimento corporal das crianças e jovens em idade escolar para promover a sua vida ativa, prevenindo alguns riscos de doença. Por isso a escola deve ser o centro principal da educação e deve ser pensada para todos em condições de igualdade de oportunidades.

A escola e os professores devem fazer uma reestruturação, devem ultrapassar novos desafios para dar resposta às crianças com diferentes capacidades de aprendizagem e deste modo se organizarem ao nível da escola e planeamento de atividades das turmas.

A participação dos alunos com NEE na aula de EF traz alguns benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, integração e inserção social. No entanto podem ocorrer casos mais problemáticos em que os alunos para frequentarem as aulas de EF precisão de uma orientação médica ou apoio de professores Especializados porque os movimentos, as posturas e esforços podem implicar riscos graves.

Nem todos os professores têm consciência que estes alunos têm possibilidades e são capazes de praticar atividades físicas. A aula não precisa de ser estruturada em função destes alunos, o prof. Deve ser flexível fazendo as adaptações necessárias (como ser árbitro, dar apoio à equipa, aluno em cadeira de rodas pode ser empurrado por outro para ter a sensação de corrida).

A atividade física na escola para alunos com NEE deve possibilitar o aluno de conhecer as suas possibilidades e vencer os seus limites com a ajuda do professores durante as aulas, participando e todas as atividades propostas, promovendo a interação entre todos os colegas da turma.

2. Recorde a última aula de EF que lecionou e na qual estavam presentes alunos com NEE. O que retém dessa aula?

Aula de 1º ano de escolaridade, numa turma de 21 alunos, um aluno com deficiência mental moderada/grave, problemas de coluna, problemas de locomoção e fala, está integrado na turma em todas as aulas.

Na aula de EF, fiz o jogo do mata, os alunos já sabiam as regras, o aluno com NEE participava numa das equipas, só queria a bola, não consegue entender qual o objetivo do jogo, nem interage com os colegas.

Durante o jogo consegue por vezes colocar as mãos em posição para receber, mas com receio de que a bola o magoe. Está sempre a dizer bola para os colegas lhe passarem, ou vira-se para mim a dizer “bola”, “bola”.

Os colegas da turma sabem que ele é diferente e ajudam, dando mais atenção, passando bola com mais cuidado e devagar e por vezes felicitam-no quando ele consegue passar e receber bem a bola.

A minha atenção nem sempre é a melhor para com este aluno porque estando numa turma tão grande do 1º ano em que estão também a fazer as primeiras aprendizagens torna-se complicado, por isso penso que deveria haver um prof. De apoio para este aluno de modo a todos terem o mesmo tempo de empenhamento motor e conseguirem atingir os objetivos que são propostos tendo em conta as capacidades de cada um.

3. Que tipos de barreiras à inclusão encontra na escola?

Falta de apoio de professores especializados que acompanhem estes alunos com NEE. Uma certa vergonha e exposição nas aulas de EF, porque a maior parte das pessoas com NEE têm traços diferentes de fisionomia, ou problemas de coordenação que as destacam das outras crianças e jovens. Melhoria das condições orgânicas e funcionais e consciência por parte do pessoal auxiliar, professores e alunos.

4. Quais são para si as principais estratégias para incluir estes alunos nas atividades das aulas de EF regulares.

A atitude dos alunos e colegas perante as diferenças constrói-se com o convívio e na relação com os outros, dependendo da atitude do professor perante as situações. Esta relação possibilita a construção de atitudes de solidariedade, respeito, aceitação sem preconceitos.

Na região autónoma dos Açores existe um plano definido pelo governo para o desenvolvimento ao apoio do desporto adaptado que resultou de um aumento da regularidade e diversidade de práticas, e também à qualidade com vários títulos nacionais e internacionais de atletas da região. O trabalho dos professores de EF que trabalham nas escolas com esta população especial, o apoio dos clubes e DRD tem garantido a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de atividades numa lógica progressiva e de integração.

Na declaração de Salamanca é mencionado que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva. Com a inclusão surgiu a ficha de caracterização para determinar o grau de complexidade para o professor adaptar os conteúdos e programas. O professor deve adaptar o currículo e modificar as estratégias de acordo com o que os alunos sabem fazer para permitir a concretização dos objetivos propostos.